

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM REDE - MESTRADO PROFISSIONAL**

Lúcia Margarete Santos da Costa

**INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS
PELAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER) NA
ALFABETIZAÇÃO**

**Santa Maria, Rio Grande do Sul
2017**

Lúcia Margarete Santos da Costa

**INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS
PELAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER) NA
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Taís Fim Alberti

Santa Maria, Rio Grande do Sul
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SANTOS DA COSTA, LÚCIA MARGARETE
INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS
PELAS TER NA ALFABETIZAÇÃO / LÚCIA MARGARETE SANTOS DA
COSTA.- 2017.
175 f.; 30 cm

Orientadora: TAÍS FIM ALBERTI
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2017

1. Alfabetização 2. Tecnologias Educacionais em Rede
(TER) 3. Atividades lúdico-pedagógicas I. FIM ALBERTI,
TAÍS II. Título.

Lúcia Margarete Santos da Costa

**INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER) NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.**

Aprovado em 21 de fevereiro de 2017:

Prof^a Taís Fim Alberti, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof^a Dr.^a Noemi Boer (UNIFRA)

Prof^a Dr.^a Elena Maria Mallmann (UFSM)

Prof^a Dr.^a Ana Cláudia Pavão Siluk (UFSM)

Santa Maria, 21 de fevereiro de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Luan e ao meu marido Rogério, que me incentivaram e ajudaram para que fosse possível concretizá-lo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, pelas pessoas que colocou em meu caminho e pelas oportunidades que me proporcionou, sem Ele eu não estaria aqui.

À minha família, meu pai Sady (*in memoriam*), minha mãe Eva, pela educação recebida.

Ao meu marido Rogério, por estar sempre ao meu lado, pela compreensão, pelo amor, carinho e paciência dedicados ao longo desta caminhada.

Ao meu filho Luan, amor incondicional, que me trouxe inspirações para escrever esta dissertação.

À escola e os professores que me acolheram para que eu realizasse esta pesquisa, pelo carinho, confiança e aprendizados.

Aos alunos que participaram do projeto, pelo carinho, receptividade, respeito e convívio.

À minha orientadora Taís Fim Alberti, pelo apoio, disponibilidade, preocupação e auxílio.

À banca, pelas sugestões recebidas e pelo conhecimento compartilhado.

À minha amiga Leandra Costa da Costa, pelo apoio, força, incentivo e amizade.

Ao fisioterapeuta Lucas Rosinski da Silva, pelo socorro nos momentos mais difíceis.

À servidora Angelita Zimmermann, pelas palavras de incentivo e apoio.

Aos meus colegas do Curso PPGTER e professores pelo convívio e aprendizagens.

À todas as pessoas que acreditaram em mim, que estiveram comigo nesta caminhada, me incentivando, dando apoio, me fazendo acreditar que tudo é possível.

Muito obrigada!

“Era uma vez uma criança ... que estava em companhia de um adulto ... e o adulto tinha um livro ... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer”. (FERREIRO, 2009, p. 63).

RESUMO

INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELAS TER NA ALFABETIZAÇÃO

AUTORA: Lúcia Margarete Santos da Costa

ORIENTADORA: Taís Fim Alberti

Considerando o avanço das Tecnologias Educacionais em Rede (TER) nos últimos anos e a presença dessas no âmbito escolar é que se propôs o estudo com a abordagem do tema “Integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER na alfabetização”. Neste estudo objetivou-se implementar atividades promovendo a integração das TER como auxílio no processo da alfabetização em uma escola de Ensino Fundamental (EF) de Santa Maria. Especificamente, foi proposto implementar e avaliar atividades lúdico-pedagógicas de alfabetização mediadas pelas TER com crianças do 3º ano do EF. Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) do Curso de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (MTER) na linha de pesquisa “Gestão em Tecnologias Educacionais em Rede” da Universidade Federal de Santa Maria. Para esse estudo, buscou-se fundamentação teórica em autores como Ferreira e Teberosky (1986), Freire (1987, 1989), Kenski (2012) e demais autores que contribuem com o tema. O tipo de pesquisa foi a pesquisa-ação que possibilita a construção de conhecimentos por meio da prática, da ação-reflexão-ação e da intervenção na realidade da escola. Desta dissertação resultou, como produto final, um e-book que servirá como forma de orientação aos professores alfabetizadores, no qual apresentamos as atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto bem como algumas sugestões de TER para sala de aula. Assim, concluímos que a integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER contribuiu com o avanço na alfabetização das crianças, enriquecendo vocabulário com a formação de novas palavras, trazendo situações desafiadoras que permitiram o conhecimento de diferentes portadores de textos, jogos e ferramentas dinâmicas que vieram a contribuir com a socialização, a autonomia, a colaboração/cooperação e o desenvolvimento de habilidades motoras, fatores indispensáveis para a ampliação das linguagens oral e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Tecnologias Educacionais em Rede (TER). Atividades lúdico-pedagógicas.

ABSTRACT

INTEGRATION OF EDUCATIONAL-RECREATIONAL ACTIVITIES MEDIATED BY TER IN LITERACY

AUTHOR: Lúcia Margarete Santos da Costa
ADVISOR: Taís Fim Alberti

Considering the advance of the Network Educational Technologies (TER) in the last years and the presence of these in the school context, it was proposed the study with the approach of the theme "Integration of educational - recreational activities mediated by TER in literacy." The objective of this study was to implement activities promoting the integration of TERs as an aid to the literacy process in a elementary school in Santa Maria. Specifically, it was proposed, implemented and evaluated educational - recreational activities of literacy mediated by TER with children of the 3rd year of the elementary school. This study is linked to the Graduate Program in Network Educational Technologies (PPGTER) of the Professional Master's Course in Educational Network Technologies (MTER) in there se arch line "Management in Educational Network Technologies" of the Federal University of Santa Maria. For this study we sought theoretical foundation in author such as Ferreira and Teberosky (1986), Freire (1987, 1989), Kenski (2012) and other authors who contribute to the theme. The type of research was the action research that allows the construction of know ledge through practice, action-reflection - action and intervention in the reality of the school. From this dissertation resulted, as final product, an e-book that will serve as a form of orientation to the literacy teachers, in which we present the activities that were developed throughout the project as well as some suggestions in TER for classroom. Thus, we conclude that the integration of educational - recreation al activities mediated by TER contributed to the advancement in children's literacy by enriching vocabulary with the formation of new words, bringing challenging situations that allowed the know ledge of different bearers of texts, games and dynamic tools that came to contribute to socialization, autonomy of collaboration/cooperation and the development of motor skills, indispensable factors for the expansion of oral and written speeches.

Keywords: Literacy. Network Educational Technologies (TER). Educational-Recreation al activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico da alfabetização no Brasil	24
Figura 2 - A evolução das TER e suas implicações na alfabetização	30
Figura 3 - Estado da arte sobre alfabetização mediada pelas TER	35
Figura 4 - Atividade lúdico-pedagógica: contribuição das TER para a alfabetização	40
Figura 5 - Os três momentos da aprendizagem	42
Figura 6 - As fases do ciclo da pesquisa ação	60
Figura 7 - Interface da plataforma Papyrus, elaboração do e-book.....	75
Figura 8 - Texto de “A1”	77
Figura 9 - Fragmentos do texto de “A1”	78
Figura 10 - Fragmento do texto de “A2”	79
Figura 11 - Fragmento do texto de “A2”	80
Figura 12 - Fragmentos dos textos de “A3”	81
Figura 13 - Imagem e fragmentos dos textos de “A3”	81
Figura 14 - Capa do diário e fragmento do texto criado por “A4”	83
Figura 15 - Fragmento do texto de “A4”	83
Figura 16 - Fragmentos dos textos de “A5”	84
Figura 17 - Fragmento do texto de “A6”	86
Figura 18 - Fragmentos dos textos de “A6”	86
Figura 19 - Atividade do crachá.....	89
Figura 20 - Jogo do Bingo	91
Figura 21 - Jogo Quebra-cabeça dos nomes	92
Figura 22 - Jogo Dominó dos nomes	93
Figura 23 - Jogo da Memória com Palavras Geradoras (nome próprio; brincadeiras)	95
Figura 24 - Módulo “Livros”, Estante dos livros	96
Figura 25 - Portadores de textos do Módulo “Escrever”	98
Figura 26 - Recurso "Jornal"	98
Figura 27 - Recurso "Cartão Postal"	98
Figura 28 - Recurso "Jornal", retirado de fragmentos do texto de "A1"	99
Figura 29 - Fragmento do texto lido e reescrito por “A2”	100
Figura 30 - Fragmento do texto escrito por “A2”	100
Figura 31 - História em quadrinho - recurso gibi escrito por “A2”	101
Figura 32 - Recurso Jornal, fragmento retirado da atividade de “A3”	102
Figura 33 - Recurso texto, fragmento retirado da atividade de “A3”	102
Figura 34 - Recurso texto, fragmento retirado da atividade de “A4” e registro do momento de colaboração/cooperação	103
Figura 35 - Recurso texto, fragmento retirado da atividade de “A5”	104
Figura 36 - Cartão Postal e Jornal, fragmentos retirados da atividade de “A5”	105
Figura 37 - Recurso gibi, fragmento retirado da atividade de “A6”	106
Figura 38 - Fragmento do recurso texto da atividade de “A6”	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Adaptação do método Paulo Freire com as atividades dos níveis descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....	50
Tabela 2 - Objetivos da pesquisa, referencial teórico e percurso metodológico adotados	57
Tabela 3 - Código dos participantes.....	64
Tabela 4 - Tabela das categorias de análise do e-book e software Luz do Saber	68
Tabela 5 - Análise dos livros digitais	87
Tabela 6 - Resultado da análise do software “Luz do Saber”	108

LISTA DE ABREVIATURAS

EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
MTER	Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede
PPGTER	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede
TER	Tecnologias Educacionais em Rede
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ALFABETIZAÇÃO E ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER)	18
2.1	BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	18
2.2	A EVOLUÇÃO DAS TER E SUAS IMPLICAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO	24
2.3	ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELAS TER	30
2.4	ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DAS TER PARA A ALFABETIZAÇÃO	35
3	ALFABETIZAÇÃO: AUTONOMIA E COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO CONSTRUÍDA EM UMA PRÁTICA DIALÓGICA-PROBLEMATIZADORA ..	42
3.1	AUTONOMIA COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO	53
4	PERCURSO METODOLÓGICO	57
4.1	DELINEAMENTOS DA PESQUISA	58
4.2	TIPO DE PESQUISA.....	59
4.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO PESQUISADO E SUJEITOS ENVOLVIDOS	61
4.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	62
4.5	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO, SONDADEM DIAGNÓSTICA, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DIÁRIO DE CAMPO.....	64
4.6	DELIMITAÇÃO DA AMOSTRAGEM E ASPECTOS ÉTICOS.....	65
4.7	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	68
4.8	ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.....	69
4.8.1	Integração de atividades lúdico-pedagógicas na alfabetização	69
4.8.2	Conhecendo a TER e-book	69
4.8.3	Integração de atividades lúdico-pedagógicas - livros digitais (e-book) ..	70
4.8.4	Conhecendo a TER software luz do saber	72
4.8.5	Integração de atividades lúdico-pedagógicas - Luz do Saber	72
4.8.6	Elaboração do produto final desta dissertação – e-book	74
4.9	E-BOOK “ALFABETIZAR COM AS TER”	74
5	A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	76
5.1	ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DA TER LIVROS DIGITAIS.....	76
5.2	ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DA TER LUZ DO SABER	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	122
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS	123
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES	124
	APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO - ALUNOS	125
	APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO	126
	APÊNDICE F - PLANEJAMENTO	127
	APÊNDICE G - PRODUTO DA DISSERTAÇÃO - E-BOOK	128
	1 APRESENTAÇÃO	132
	2 ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES	134
	3 LISTA DE SUGESTÕES DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER) QUE CONTRIBUEM PARA A ALFABETIZAÇÃO	142

3.1 TER E-BOOK (LIVROS DIGITAIS).....	142
3.2 SOFTWARE LUZ DO SABER.....	142
3.3 ESCOLA DIGITAL	143
3.3.1 Jogo alfabeto de sabão.....	144
3.3.2 Jogo palavras e desenho.....	144
3.3.3 Jogo sopa de letrinhas.....	145
3.3.4 Jogo fábrica de palavras.....	145
3.3.5 Jogo brincando com as vogais	146
3.3.6 Jogo formando palavras	147
3.3.7 Jogo separe as sílabas	147
3.3.8 Ditado	148
3.3.9 Manda letra.....	148
3.4 EDUCA PLAY	149
3.4.1 Jogo liga as palavras	150
3.4.2 Jogo identificando palavras	150
3.5 MESA EDUCACIONAL.....	151
3.6 BIO DIGITAL HUMAN 3D.....	151
3.7 MY EBOOK MAKER	153
3.8 PLATAFORMA PIXTON	153
3.9 VOKI	154
3.10 LETROCA GAME.....	155
4 INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO	156
4.1 ATIVIDADES REALIZADAS NO E-BOOK LIVROS DIGITAIS.....	156
4.2 ATIVIDADES REALIZADAS NO SOFTWARE LUZ DO SABER.....	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA ESCOLA	170
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	171

1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar e refletir sobre alfabetização é inevitável retomar alguns momentos de minha infância, mais precisamente no que se refere ao período que consiste no início do processo de minha alfabetização. Tive uma infância simples, rodeada pela família e pelos amigos, e minha aprendizagem acontecia por meio de brincadeiras realizadas em espaços abertos, amplos e sem preocupação com qualquer perigo. As brincadeiras eram saudáveis: correr, subir em árvores, jogar bola, pular corda, brincar com os animais, fazer esconderijos e divertir-se com as cantigas de roda. A natureza era nosso melhor ambiente, onde explorávamos todos os recursos imagináveis.

Divertidos eram os banhos de chuva e o barro, retirado do chão molhado, era utilizado como se fosse a massinha de modelar conhecida hoje pelas crianças. Nas diferentes brincadeiras, mesmo sem perceber, eu estava desenvolvendo minhas habilidades ao pular, saltar, equilibrar e moldar estátuas de barro. Os gravetos ou galhos que caíam das árvores secas serviam como instrumentos para brincarmos de riscar no chão, contar, selecionar, empilhar e manipular. Sem perceber eu estava desenvolvendo outras linguagens, como a linguagem matemática, linguagem oral e linguagem corporal.

Como é bom recordar! Tempos felizes que não voltam mais, porém que me proporcionaram uma infância saudável e alegre. Lembro que eu era uma criança curiosa e sempre tive interesse pelos materiais escolares (caderno, lápis e livros) dos meus irmãos mais velhos. Assim, construí minhas primeiras garatujas¹, quando escondida, pegava os materiais de meus irmãos e rabiscava, imaginando que estava escrevendo e fazendo as tarefas escolares. Aos poucos, fui conhecendo as letras, formando sílaba se quando meus pais perceberam, eu já estava escrevendo e lendo as primeiras palavras antes mesmo de começar a frequentar a escola.

Meu primeiro contato com a escola foi aos sete anos, quando passei a frequentar o Ensino de Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental), visto que não havia a Educação Infantil (EI) obrigatória como existe hoje. Quando iniciei na turma, era uma criança muito tímida, entretanto não tive dificuldades para me relacionar com o grupo, já nos primeiros dias senti-me familiarizada com aquele ambiente.

¹ São os primeiros rabiscos (desenhos) da criança, sem ou com intencionalidades, os quais a criança vai evoluindo, dando significados, tornando-os reconhecíveis. (SOUZA, 2010).

Como eu já estava alfabetizada, o meu primeiro ano na escola foi uma frustração, pois eu imaginava que fosse aprender coisas novas, mas tive que “seguir o ritmo da turma”. No primeiro ano as atividades tinham o objetivo de adaptação e integração aluno/professor/escola, que continham também exercícios para desenvolver a coordenação motora fina. Lembro-me que a professora distribuía folhas com atividades de preencher pontilhados - o que para mim, inicialmente, foi uma tortura, uma vez que era necessário ficar sentada contornando os pontilhados -, preencher cartilha, copiar do quadro ou reproduzir textos. Contudo, passando essa fase, não perdi o interesse pela leitura e escrita, gostava de ler, desenhar, pintar, recortar e construir textos, como muitas crianças. Ao voltar para casa, a minha brincadeira preferida era brincar de ser professora e, deste modo, cresci sonhando em seguir esta profissão.

Já adulta, tive a oportunidade de cursar o Magistério (Curso Normal), não pensei duas vezes, e no primeiro ano do curso logo fui para a sala de aula, meu primeiro contato com os alunos foi como voluntária, trabalhei como monitora em uma turma de alfabetização. Neste momento, então, tive a certeza de que a alfabetização era tudo o que eu mais almejava. Durante 3 anos conheci e acompanhei o trabalho de diferentes professores, podendo, assim, me convencer de que era realmente o que eu queria. Neste mesmo período, conheci e me envolvi em dois projetos, um que visava a alfabetização de crianças e o outro de adultos, com isso foi possível conhecer, acompanhar e contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (alfabetização) de crianças e adultos.

Logo depois passei a cursar Pedagogia e tive interesse em conhecer o trabalho na EI, foi nesta época que meu sonho de ser alfabetizadora ficou em segundo plano. Por muitos anos trabalhei e me dediquei a EI, a qual me apaixonei pelos pequenos, porém nunca esqueci o sonho de ser alfabetizadora. A aprendizagem da leitura e escrita me fascina, gosto dos dois extremos: a alfabetização de adultos e a alfabetização inicial.

Atualmente, percebo que as crianças estão sendo inseridas mais cedo na cultura letrada, talvez as tecnologias tenham antecipado este processo, favorecendo ou não o interesse precoce das crianças pela leitura e escrita. Diante deste contexto, há evidências necessárias de atualizações constantes por parte dos professores/alfabetizadores ou dos envolvidos na educação das crianças.

Assim continuei em busca de novos conhecimentos. Um dos meus maiores incentivos para seguir me atualizando, e que não deixou adormecer em mim o interesse pela alfabetização, foi meu filho que, desde bem pequeno, passou a interessar-se pela leitura e escrita e muito precocemente aprendeu a ler e escrever, com apenas 3 anos e meio de idade, sem mesmo ter iniciado na Educação Infantil (EI). Meu filho cresceu em um “ambiente alfabetizador”² e convivia com os tios paternos que se preparavam para concursos de vestibular, com certeza este fator veio a contribuir para que ele tivesse despertado bem cedo para a aprendizagem da escrita e leitura.

Diante deste cenário, a minha maior preocupação era não acelerar o processo de sua aprendizagem, “queimar etapas”, mas sim propiciar ensinamentos de valores: respeito, carinho, amizade, solidariedade e lealdade, logo, nós (família) criávamos situações de brincadeiras, histórias, desenhos e jogos lúdicos que proporcionassem momentos de prazer, divertimento e aprendizagem sem cobranças. Contudo, percebíamos que o interesse partia dele e parecia tão natural e espontâneo e, o mesmo tempo, era muito gratificante ver uma criança tão pequena fascinada ao descobrir o mundo das letras.

Neste momento é que muitas dúvidas me ocorreram. “É cedo para ensinar? Quando ensinar a criança a ler e escrever? Será que ele perderá o interesse quando ingressar na escola?” Diante dessas inquietações e considerando a integração das tecnologias no ambiente escolar, o meu interesse pela busca e aprofundamento do conhecimento sobre alfabetização e tecnologias se intensificou. Hoje meu filho é um adolescente que cursa faculdade, é um ótimo aluno, estudioso, dedicado, curioso como muitos alunos meus. Pensando nele, nos alunos que eu já tive e futuros alunos, é que ao ingressar no Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (TER), decidi pela pesquisa sobre a alfabetização e a contribuição das TER neste processo.

Ao longo da história da educação, muito tem se discutido a respeito da alfabetização inicial e dos métodos utilizados para ensinar a criança a ler e a escrever. Nos tempos atuais, com o advento das TER aliadas a educação, é mister romper paradigmas nas práticas pedagógicas e integrar as mídias digitais já nos primeiros anos escolares das crianças e, com isso, incluí-las no processo de alfabetização.

² É um ambiente em que há uma cultura letrada, com materiais diversos: como livros, textos impressos ou digitais, murais, recortes, jornais, revistas, gibis.... É um ambiente de ideias e escritas que circulam socialmente. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003).

A leitura e escrita como elementos educacionais abrem caminhos para a construção de um grande campo de conhecimento dentro de cada ser humano. A alfabetização é entendida como o processo inicial de aquisição da linguagem oral e escrita, e esse processo começa antes da criança ingressar na escola. A criança ao chegar à sala de aula já vem com muitos saberes, no entanto é no espaço escolar que seus conhecimentos são ampliados, assim a escola desafia-se a ensinar a criança ler, escrever e se expressar.

Com a inserção das TER na educação, mudanças são necessárias nas práticas escolares, já que com “o acesso aberto à Internet, a partir da metade dos anos de 1990, deu início ao processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, inclusive na educação”. (KENSKI, 2003 p.69). Por conta disso, os professores são desafiados a utilizar, de forma lúdica, essas tecnologias nos processos de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental (EF).

Este estudo teve como objetivo implementar atividades lúdico-pedagógicas promovendo a integração das TER como auxílio no processo da alfabetização em uma escola de EF de Santa Maria, RS, Brasil. Especificamente, se propôs implementar e avaliar atividades mediadas por TER em uma turma do 3º ano do EF.

Considerando que as tecnologias disponíveis são variadas e despertam o interesse das crianças por apresentarem interfaces motivadoras, possibilitando o aluno ver, manipular, ouvir, sentir, criar, imaginar e interpretar as diferentes linguagens, propomos como situação problema para a pesquisa a seguinte questão: Como a integração de atividades lúdico-pedagógicas, mediadas pelas TER, pode contribuir para o processo de alfabetização?

Assim, entende-se que é necessário proporcionar a aproximação das tecnologias e integrar atividades lúdico-pedagógicas nos anos iniciais, para que as crianças em processo de alfabetização avancem em suas hipóteses e desfrutem de todo o potencial que as TER oferecem.

Diante disso, justifica-se a escolha dessa temática e considera-se de relevância científica o tema aqui abordado, tanto para abrir caminhos a novas reflexões e orientar os educadores, quanto para integração dos recursos tecnológicos em suas práticas diárias, especificamente no processo de ensino da leitura e escrita, bem como para provocar discussões acerca da: inserção do aluno na cultura informatizada; garantia da igualdade de oportunidades; condição favorável de acesso as TER; promoção de mudanças significativas ao aluno.

Para o desenvolvimento deste estudo, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico a partir do tema, utilizando como palavras-chave: “uso das tecnologias na alfabetização” e “TER na alfabetização”. A preferência foi pela busca de materiais publicados nos últimos cinco anos. Também foram utilizadas obras impressas que privilegiam o enfoque da temática abordada. Este estudo teve início no final do ano de 2014 e foi realizado a partir da inserção da pesquisadora em uma instituição de EF em Santa Maria. A escola escolhida atende crianças do 1º ao 4º ano em turno integral.

Para melhor compreensão da temática aqui abordada, esta dissertação está estruturada em 4 capítulos, mais introdução e conclusão, a saber:

O capítulo 1 trata sobre “Alfabetização e atividades lúdico-pedagógicas mediadas por Tecnologias Educacionais em Rede”. Apresenta-se um breve histórico acerca da alfabetização no Brasil; discute-se sobre a evolução das TER e suas implicações na alfabetização; apresenta-se o estado da arte sobre alfabetização mediada pelas TER; discute-se sobre atividades lúdico-pedagógicas e a contribuição das TER para a alfabetização.

No capítulo 2 argumenta-se sobre “Alfabetização: autonomia, colaboração/cooperação construída em uma prática dialógica-problematizadora”, fundamentada em autores que tratam da temática abordada e que serviu de base para a análise dos dados coletados.

O capítulo 3 é dedicado à apresentação do percurso metodológico da pesquisa; apresenta-se o delineamento da pesquisa com características da pesquisa-ação; a contextualização do espaço investigado e sujeitos envolvidos; procedimentos e instrumentos de coleta de dados; delineamento da amostragem e aspectos éticos da pesquisa e faz-se a análise e tratamento dos dados; destacam-se as estratégias de ações adotadas; apresentam-se as TER “livros digitais e *software* Luz do Saber”; integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER e apresenta-se o produto final resultado desta dissertação, o *e-book* “Alfabetizar com as TER”, elaborado no editor Papyrus.

No capítulo 4 apresenta-se a análise e interpretação dos dados do estudo investigado. Por fim, tecem-se as conclusões elencando os principais pontos abordados por esta pesquisa e os questionamentos decorrentes dela.

2 ALFABETIZAÇÃO E ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER)

2.1 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste primeiro capítulo tem-se como finalidade apresentar um breve histórico da alfabetização no Brasil, elencando algumas datas importantes, fazendo referências aos métodos: sintéticos, analítico e alfabético, e aos três modelos teóricos adotados a partir de 1980: construtivismo, interacionismo e letramento. Será discutido, ainda, sobre a evolução das tecnologias e suas implicações na alfabetização, o estado da arte sobre alfabetização tomando como base estudos publicados nos últimos cinco anos, conceitos de: atividade, lúdico e as contribuições das TER para a alfabetização.

A alfabetização tem sido motivo de debates em seminários, simpósios e conferências mundiais, e, conseqüentemente, é objeto de estudo por diversos pesquisadores da área da Educação.

Segundo Albuquerque (2007), a alfabetização foi considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” e é transposta para a sala de aula, no final do século XIX. A alfabetização era entendida como o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita.

Muitos pesquisadores da época não concordavam com essa definição e vários estudos foram realizados acerca da alfabetização, entretanto somente após 1986, com o surgimento dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da língua escrita, é que se rompe a concepção de alfabetização como decifração de códigos ou memorização.

Destacam-se algumas datas consideradas marcos importantes na questão da alfabetização, segundo Mortatti (2006):

- 1870 - As primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas;
- 1876 - Publicada em Portugal a Cartilha Maternal escrita pelo poeta português João de Deus;
- 1890 - Aprovado o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal pelo do Decreto n. 981 de 08/11/1890 - Reforma da instrução pública no estado de São Paulo (modelo para outros estados) iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo;

- 1896 - Aulas Régias - Foi criado o Jardim da Infância e o novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura. Autonomia didática proposta pela "Reforma Sampaio Dória" e de novas urgências políticas e sociais.
- 1920 - Aumenta-se as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e inicia-se a busca de novas propostas, solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.
- 1980 - Construtivismo e letramento. Busca de soluções para o problema do fracasso na alfabetização - Introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora Argentina Emília Ferreiro e colaboradores.

Essa mesma autora apresenta, em uma conferência, resultados de pesquisas que vêm desenvolvendo a mais de duas décadas, referente aos métodos de alfabetização no Brasil, menciona como esse processo passou a ser denominado a partir do início do século XX e apresenta contribuições importantes para a compreensão de como ocorreram as mudanças no Brasil a respeito da alfabetização, no passado e no presente.

Por volta de 1896, a leitura e escrita era privilégio de poucos e acontecia de maneira informal por meio das aulas régias, de práticas e técnicas de leitura e escrita. As aulas régias eram adaptadas em salas com condições precárias, necessitando de reorganização no ensino. De acordo com a referida autora, a aprendizagem da leitura e escrita sempre foi vista pelos educadores como uma questão de métodos. (MORTATTI, 2006).

Nessa mesma época, foram adotados os métodos sintético, analítico e alfabético. O **método sintético** (da "parte" para o "todo") era dividido em três etapas: alfabético, partindo do nome das letras; fônico, partindo dos sons correspondentes às letras; e o silábico, emissão de sons, partindo das sílabas. (MORTATTI, 2006).

Logo após foi institucionalizado o **método analítico** dividido em palavração, sentencição e global. Na palavração, a criança faz o contato com vocábulos, todos os sons da língua e aquisição de mais palavras; na sentencição, parte das frases para as palavras e depois as sílabas; e no método global, parte da memorização de um texto completo para depois passar a reconhecer sílabas e fonemas. (MORTATTI, 2006).

E por último foi adotado o **método alfabético**, que consiste na decodificação da palavra e era aprendido com o uso das cartilhas. A criança precisava soletrar as sílabas até decodificar a palavra. Método considerado, por muitos pesquisadores, exaustivo e mecânico.

O ensino inicial da leitura escrita no Brasil, segundo Mortatti (2010), sempre foi motivo de preocupação dos administradores públicos, muito antes da proclamação da república. Devido a essas preocupações as práticas sociais passaram a ser escolarizadas e submetidas a uma intencionalidade, a uma organização lógica, considerando como uma estratégia para o desenvolvimento social do cidadão e sua formação, de acordo com o regime da época.

A partir da década de 1980, período em que foi considerado como um momento de extrema importância para a história da alfabetização no Brasil, pesquisadores passam a questionar quanto ao ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita, principalmente no que se referem ao ensino da maioria da população, as classes mais pobres, que apresentavam fracasso na escola pública.

Nesse momento, a alfabetização no Brasil passa por profundas mudanças, é a partir dessa época que pesquisadores da área de linguagem divulgam “uma concepção de linguagem como interação, como trabalho, como discurso, como práticas sócio históricas, na qual as práticas de leitura e escritas são ressignificadas”. (CARDOSO, 2006, p. 37).

Foi a partir de 1980 que se adotaram três modelos teóricos para buscar respostas e explicar os problemas da alfabetização no Brasil: o construtivismo, o interacionismo e o letramento. Esses modelos possuem aspectos semelhantes entre si e foram fundamentados por diferentes sujeitos em contextos diferentes e finalidades sociais e políticas diferentes. (MORTATTI, 2006).

a) O construtivismo

O construtivismo surge a partir dos estudos difundidos por meio da obra "Psicogênese da Língua Escrita" de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. E a partir desse estudo é que se explica como a criança aprende a ler e a escrever, ou seja, como acontecem as etapas mais e menos complexas da alfabetização da criança. Para a visão construtivista considera-se alfabetizado aquele que consegue aprender a base alfabética da língua escrita e que desenvolveu o processo da

lectoescrita, entendida como habilidades para ler e escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Vários pesquisadores entram em defesa do construtivismo, cientes de que esta tendência veio para favorecer uma educação menos autoritária e com maior autonomia e liberdade de expressão ao aluno. E assim, a educação passa ter um novo sentido, por acreditar nas mudanças, no desenvolvimento integral e nas melhores condições de aprendizagem do aluno, criam-se novas propostas de ação pedagógica que propiciam a liberdade, a igualdade e o direito de aprender respeitando o tempo e o espaço de cada um.

A visão da teoria construtivista trouxe grandes contribuições para a compreensão de como acontece as etapas do processo de construção do conhecimento pelas crianças. Quando a criança está na fase da alfabetização ela elabora suas hipóteses, comete erros que são construtivos, ao saber disso o professor deverá intervir para auxiliá-la na superação dos erros e na elaboração de novas hipóteses mais avançadas. A intervenção é importante para que o aluno supere e solucione suas dificuldades e possa avançar para as próximas etapas.

As pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1986) dizem que além dos métodos e dos recursos manuais e didáticos, existe um aluno que busca a aquisição do conhecimento e ele está disposto a propor um problema e buscar respostas para o problema, é um aluno que busca conhecimento e não apenas uma técnica. Ao participar desta busca o aluno já começa a elaborar o seu sistema de representação por meio do processo de construção.

Quanto a isso Becker (1992, p. 08) nos diz que:

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é sim uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo.

Seguindo o mesmo raciocínio, o referido autor nos diz que o construtivismo significa que nada está pronto, acabado, que o conhecimento não é dado como algo terminado ele se constitui pela interação da pessoa com o meio físico e social, com o mundo das relações sociais e se constitui pela força de sua ação o que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. (BECKER, 1992).

Desse modo, entende-se o construtivismo como uma teoria que sugere a partir de um novo olhar acerca do processo em que acontece o conhecimento e seu desenvolvimento, ou seja, um olhar que permita que os educadores considerem como relevante o conhecimento, a ação e a intervenção do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Tem-se, então, o entendimento de que o construtivismo simboliza uma revolução na educação, buscando a transformação do aluno por meio da inclusão, da participação individual ou grupal e da construção do conhecimento. Com isso, o aluno tem possibilidades de mudar sua realidade, saindo do seu estado de conforto para enfrentar uma realidade a qual ele saberá refletir criticamente, se posicionar diante dos fatos, progredir e desenvolver-se integralmente.

b) O interacionismo

O interacionismo é uma teoria que ocasiona várias implicações na educação, dado que possibilita o professor refletir suas práticas pedagógicas e sobre a relação que existente entre a aprendizagem e desenvolvimento de conceitos, bem como privilegia a mediação do professor na formação da cultura do aluno. O ser humano é um ser social e sua individualidade é construída a partir das interações que se estabelecem entre os sujeitos, mediadas pela cultura. (VYGOTSKY, 1988).

Entende-se que o interacionismo teve destaque por considerar que os aspectos sociais não estão desvinculados dos aspectos biológicos, um influencia o outro. As crianças apresentam várias habilidades que estão sempre em desenvolvimento, entretanto para que o desenvolvimento ocorra, a interação deve acontecer de forma não segmentada. Considerando esses aspectos a criança passa a participar do mundo adulto, utilizando-se das diferentes linguagens para expressar-se e compartilhar sua história, seus saberes, seus momentos de aprendizagem, sua cultura e seus hábitos do cotidiano.

O interacionismo considera que todo o sujeito é capaz de construir conhecimento por meio das interações com o outro se tornando sujeito no processo do seu aprendizado e não apenas recebendo informações, mas aprendendo a pensar, criar e construir. Na visão interacionista, considera-se alfabetizado aquele sujeito capaz de ensinar e de aprender a ler e escrever, aquele que já tem condições de ler

e produzir textos com finalidades e que ultrapassem os limites da escola remetendo as práticas sociais de leitura e escrita. (MORTATTI, 2006).

c) O letramento

O termo letramento, segundo Soares (2009), surgiu por volta de 1986 com a autora Mary Kato em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e logo em seguida passou a ser empregado na área da educação, em diversos livros. A palavra letramento pertence ao mesmo campo semântico que a palavra inglesa *literate*, isto quer dizer, uma pessoa que tem o domínio da leitura e a escrita.

O letramento também surge para ampliar o conceito de alfabetização, visto que o letramento e a alfabetização são considerados “como dois processos interdependentes, complementares, cada qual com sua especificidade própria”. (CARDOSO, 2006, p.37).

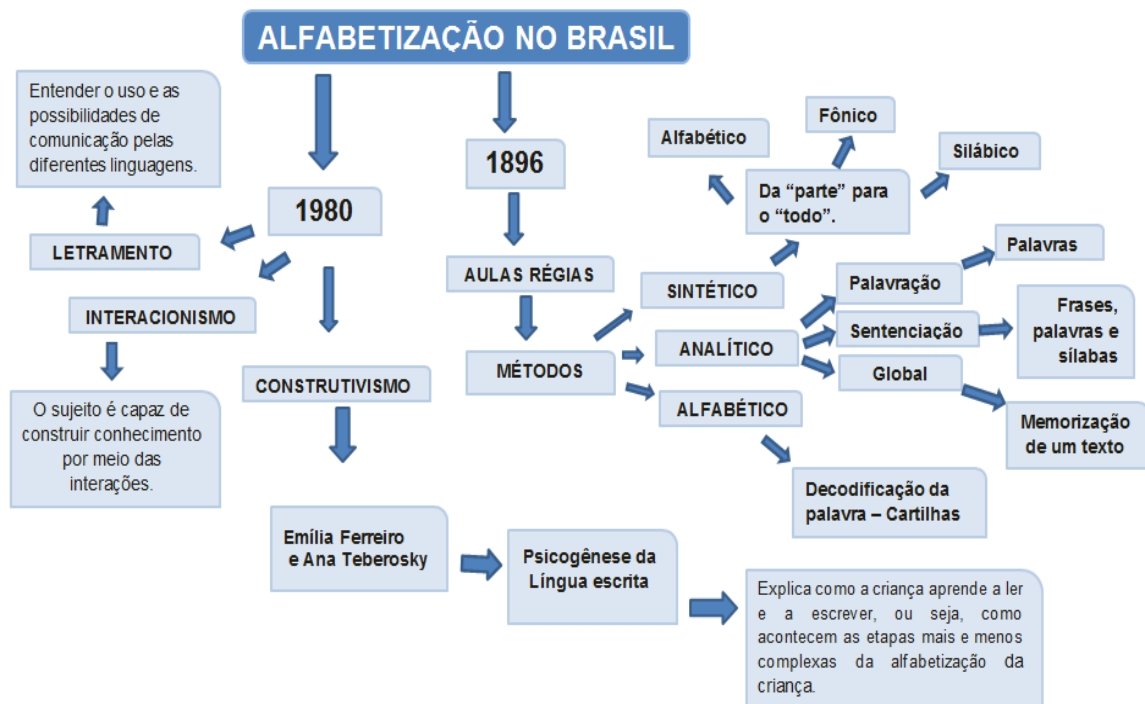
Nesse sentido, o aluno para ser considerado alfabetizado e letrado precisa fazer o uso da leitura e da escrita com significado de relevância social. Ser letrado significa entender o uso e as possibilidades de comunicação pelas diferentes linguagens, sejam elas verbais ou escritas, tanto convencional como virtual. Ser letrado significa muito mais do que saber ler, é mais do que identificar letras e números, símbolos, palavras, imagens...

Por muitas décadas questionam-se e debatem-se os métodos de alfabetização no Brasil e as pesquisas em torno dos métodos, mais ou menos, eficientes continuam sendo desenvolvidas com o intuito de tentar resolver, ou amenizar, problemas como o fracasso escolar na alfabetização. O desafio é evitar com que as crianças passem pelos três primeiros anos do EF e cheguem ao quarto ano sem estarem alfabetizadas. A partir de estudos em Mortatti (2006), foi elaborado o esquema representado na figura 1 para ilustrar o breve histórico referente a alfabetização no Brasil.

Hoje, principalmente, com a propagação das diferentes tecnologias, especificamente no que se referem as tecnologias digitais, as crianças já iniciam na escola com uma bagagem de conhecimento bem importante. Tendo em vista o crescimento acelerado das inovações nas tecnologias digitais é mister investir em formação, conhecimento e práticas inovadoras para os educadores que estão

envolvidos no processo de construção de conhecimento das crianças, da alfabetização e do letramento digital.

Figura 1 - Histórico da alfabetização no Brasil



Fonte: Da autora, a partir de estudos em Mortatti (2006).

Assim como expandiram as tecnologias é necessário que os profissionais da educação possam expandir em conhecimento sobre seus usos e funcionalidades. Entende-se que este é mais um desafio aos educadores, uma vez que terão que redefinir estratégias e ampliar possibilidades de interação e comunicação por meio das TER, revolucionando as práticas de leitura e escrita, tanto no que diz respeito as ações realizadas *online* bem como nos procedimentos *off-line*, sempre considerando os interesses e necessidades dos participantes.

2.2 A EVOLUÇÃO DAS TER E SUAS IMPLICAÇÕES NA ALFABETIZAÇÃO

Na tentativa de compreender o significado de tecnologia, inicialmente pode-se dizer que tudo aquilo que não é natural e que foi modificado ou criado pelo homem é tecnologia. De acordo com Rodrigues (2001 apud VERASZTO, 2008, p. 62) "a palavra

tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão”. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer.

Por sua vez, a autora Kenski (2012) nos diz que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. Assim, os homens primitivos eram considerados frágeis diante dos animais, no entanto tinham domínio para a exploração dos objetos retirados da natureza e utilizavam esses objetos como instrumentos para a extensão do corpo e, desse modo, garantiam sua sobrevivência.

Os homens dominavam o fogo e a água, tinham habilidades para afugentar os animais com pedaços de madeiras ou ossos dos próprios animais que eram capturados para servirem de alimentos. Com o passar do tempo, aos poucos o homem vai desenvolvendo seu potencial tecnológico para modificá-los e melhorá-los a cada dia, com o intuito de trazer mudanças significativas para a sociedade. (KENSKI, 2012).

Desse modo, rememoram-se as invenções e reporta-se a diferentes tempos “presenciamos claramente uma fronteira tecnológica que os especialistas reconhecem ser similar àquela que transferiu o suporte do rolo de papiro para o livro em códice; e depois transformou o livro em códice manuscrito em livro impresso”. Em pouco tempo tem se presenciado muitas evoluções tecnológicas, hoje se vive uma nova realidade e “... trafegamos do livro para a tela, do suporte material do papel para a escrita virtual do computador. De todo modo, convivemos com distintas formas de expressão que se sucedem e que mantêm coexistência”. (MORTATTI, 2011, p. 07).

Seguindo essa mesma ideia, a referida autora nos diz que com uma velocidade muito grande passamos da escrita em cadernos para a escrita no computador, da leitura em livros para as leituras digitais. “A história dos modos de aprender a ler oferece claramente pistas e vestígios que serão operativos para compreendermos o lugar de nossa produção”. (MORTATTI, 2011, p. 07).

Ao falar-se em tecnologias, não se remete a pensar somente em máquinas, equipamentos eletrônicos, mas o que se tem que ter em mente é que o conceito de tecnologias é muito amplo e que inclui uma totalidade de recursos que foi criado pelo cérebro humano, para as suas mais diversas aplicações em todas as épocas.

De acordo com Kenski (2012, p. 20) “o desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização, marcou a cultura e a forma de compreender a sua história”. Essa mesma autora salienta que o comportamento humano é alterado pela evolução tecnológica, mas não é só o comportamento individual que se altera e sim o comportamento de todo um grupo social.

As tecnologias estão em toda a parte, somos invadidos pelo mundo tecnológico que nos dá possibilidade de ampliar a nossa memória e deixam as capacidades naturais do homem, fragilizadas. Nossos antepassados não tinham o conforto que hoje temos: sapatos, fogão, água encanada, luz elétrica. Nem sempre existiu tudo isso, foi uma invenção do homem, tudo é resultado da tecnologia e é difícil de nos imaginarmos sem ela. (KENSKI, 2012).

Naturalmente, hoje se pensa o quão difícil é conviver sem esses “confortos”, o celular, o computador e outras tecnologias são consideradas indispensáveis em nossas vidas. Quanto a isso, Freire (1996) diz que nunca foi um ingênuo apreciador da tecnologia e que não a diviniza de um lado, nem a "diaboliza" de outro, mas que sempre esteve em paz para lidar com ela e que nunca teve dúvidas de que as tecnologias desafiam os sujeitos, potencializam estímulos e despertam a curiosidade de crianças e adolescentes.

Na escola as TER invadiram a sala de aula, além dos computadores que chegaram primeiro, hoje se tem os celulares cada vez mais modernos com *software* atualizados a cada instante, tem-se os *tablets*, *smartphones* e outras tecnologias disponíveis em rede, mas com todos esses recursos disponíveis pergunta-se: As escolas públicas estão equipadas com todas essas tecnologias? As crianças estão preparadas para lidar com esses recursos? Sabe-se utilizar todos os recursos tecnológicos que se conhece? Essa amplitude de tecnologias está sendo utilizada como recurso pedagógico nas escolas, ou apenas para entretenimento? Esses e outros questionamentos levam a buscar respostas para aprender a lidar com essa diversidade.

O acesso às tecnologias digitais ganhou destaque nos últimos 20 anos, por meio de programas sociais de governo. Esses programas levam as tecnologias para perto da população menos favorecida, deixando de ser um privilégio de poucos. Toma-se como exemplo o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) que é uma política pública de governo criada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de inclusão da tecnologia digital, alfabetização e letramento digital, bem como a integração e coordenação de serviços de computação, comunicação e informação.

Dessa forma, o acesso aos diversos recursos educacionais digitais favorece a inclusão social, educacional e profissional. Para que a inclusão tecnológica na escola ofereça condições para a ampliação do conhecimento faz-se necessária a preparação

das crianças para uma cultura informatizada. Sobre esse aspecto, Lévy (1999) afirmava que as crianças, no século XXI, aprenderiam a ler e escrever através de computadores e máquinas editoras de texto e utilizariam esses dispositivos para gerir recursos audiovisuais e produzir sons e imagens.

Por outro lado, Castells (2009) diz que grande parte da sociedade, nos mais diferentes setores, incluindo a educação, têm percebido mudanças nas práticas sociais e profissionais, pois a revolução tecnológica adentrou a sociedade no século XXI causando transformações visíveis no dia a dia da população. Para o referido autor esta é uma nova era e o começo de uma nova existência e, sem dúvida, a era da informação, conhecimento e desenvolvimento social.

Ademais, na perspectiva da inclusão e democratização tecnológica é que surge em 2007 o ProInfo, que mais tarde, após o Decreto n.6.300, passou a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional, criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias na rede pública de Educação Básica e de acordo com o seguinte artigo:

Art. 1º - O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Parágrafo único. São objetivos do ProInfo: – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa. (BRASIL, 2007).

Portanto, com a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas do Brasil e a propagação da rede de Internet, há uma possibilidade de mudanças na forma de ensinar e de aprender com as TER e de incluir as diferentes tecnologias na sala e no dia a dia do aluno e do professor alfabetizador.

Para Lévy (1999), a Internet possibilita o cidadão comum a conectar-se com outras pessoas de acordo com os seus campos de interesse e, desse modo, perceber um futuro democrático para a humanidade. Por meio do ProInfo Integrado foram desenvolvidos conteúdos educacionais, que são inseridos em rede e mantidos pela União, oferecem-se recursos disponíveis para os vários níveis de ensino, são eles: o Portal do Professor, a TV Escola o DVD Escola, o Portal Domínio Público e o Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Desta maneira, nos últimos anos, no que se refere a inserção das TIC na educação, percebemos algumas mudanças na escola. O retroprojeto, o quadro negro, a televisão e o rádio passaram a ter mais um aliado, o computador, considerado como equipamento importante a ser inserido nas atividades pedagógicas. Sabe-se que no primeiro momento, o computador era utilizado apenas como uma máquina de escrever mais moderna e com memória para armazenar dados, porém com a propagação da Internet, o computador passa a ser visto como um recurso a mais para a educação, podendo auxiliar nas pesquisas, nos trabalhos, tornando o ensino mais atraente. (KENSKI, 2012).

Na atualidade é possível utilizar o computador e outros equipamentos, como *tablets*, celulares, *laptops*, *palmtops*, como ferramentas para auxiliar na aprendizagem de crianças desde a pré-escola. Para os Anos Iniciais, no que se refere a alfabetização, encontram-se inúmeras tecnologias que foram elaboradas com a finalidade de colaborar com a aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico e diversificado.

Quando se trata da inserção das TIC pelas crianças, Demo (2007, p. 554) nos diz que: “quanto mais nova a criança, mais seu futuro será condicionado pela alfabetização digital”, por sua vez a criança precisa estar preparada para o mundo real o qual vai viver enquanto adulta e na escola a criança precisa ter seu direito de aprender respeitado.

Sabe-se que a criança desde que nasce se apropria de diferentes linguagens como forma de se expressar de se relacionar com o mundo que a cerca. Primeiramente, gesticula e balbucia as primeiras palavras, descobre a linguagem do brincar, aos poucos vai começando a se apropriar da linguagem digital e de outras linguagens incorporadas em seu meio, aprende a ouvir, ver, sentir e engatinhar, manifestando seus desejos.

A linguagem escrita e a cultura dos livros mudam intensamente os modos de como funcionam a memória, a percepção, o pensamento. Nas concepções de Vygotsky (1998), a relação entre desenvolvimento do pensamento e aquisição da linguagem leva-nos a definir que o desenvolvimento é um processo natural e a aprendizagem surge como um meio de reforçar esse processo.

De fato, a linguagem oral é uma construção particular de cada grupo e é a mais antiga maneira de comunicação entre a espécie humana, “o uso regular da fala definiu a cultura e a forma de transmissão de conhecimento de um povo”. (KENSKI, 2012, p.

28). Temos na história a invenção da escrita como primeira forma de se comunicar. Os primeiros registros gráficos como forma de expressão foram feitos nas paredes das cavernas com carvão, rabiscos no chão, nos utensílios feitos de barro, no couro extraído dos animais.

Por muito tempo o homem utilizou-se dessas artimanhas para expressar seus anseios e para comunicar-se com os demais. Desse modo, surge a escrita como tecnologia de comunicação quando os homens deixam de ser nômades e passam a executar a agricultura e delimitar seu espaço. (KENSKI, 2012).

Na contemporaneidade, a linguagem digital entra como prática em nosso cotidiano desde cedo, pois as crianças já nascem em um ambiente cercado de pessoas “conectadas”. Há de se considerar que as tecnologias trouxeram mudanças positivas para a educação. A mudança está na proposta de dinamização da aula, onde o professor ao utilizar a tecnologia, transforma o ensino tradicional em um ensino lúdico, criativo e dinâmico. O espaço que era do giz e do quadro, utilizados pelos professores, pode ser substituído por programas educativos, *softwares*, vídeos e *sites* que transformam a realidade da sala de aula. (KENSKI, 2012).

Por outro lado, “isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que seu uso, realmente, faça a diferença”. (KENSKI, 2012, p. 46). Portanto, não basta oferecer muitos recursos, é necessário saber usar os diferentes recursos tecnológicos de forma pedagógica e coerente. Nesse sentido, as crianças precisam ser desafiadas e suas vivências anteriores devem ser consideradas, bem como necessitam do acompanhamento e da mediação do professor, que é de extrema importância para que a aprendizagem aconteça.

Na atualidade é comum encontrar crianças bem pequenas manipulando artefatos tecnológicos com muita desenvoltura, os celulares, os *smartphones*, os *tablets* e os computadores são objetos que as crianças dominam com a mesma facilidade em que dominavam, em outros tempos, os brinquedos e brincadeiras do passado. Considerando que as crianças aprendem muito rápido, “a alfabetização deveria ser feita, desde logo, com computador, já na 1ª série, para proporcionar esta habilidade crucial a todas as crianças”. (DEMO, 2007, p. 544).

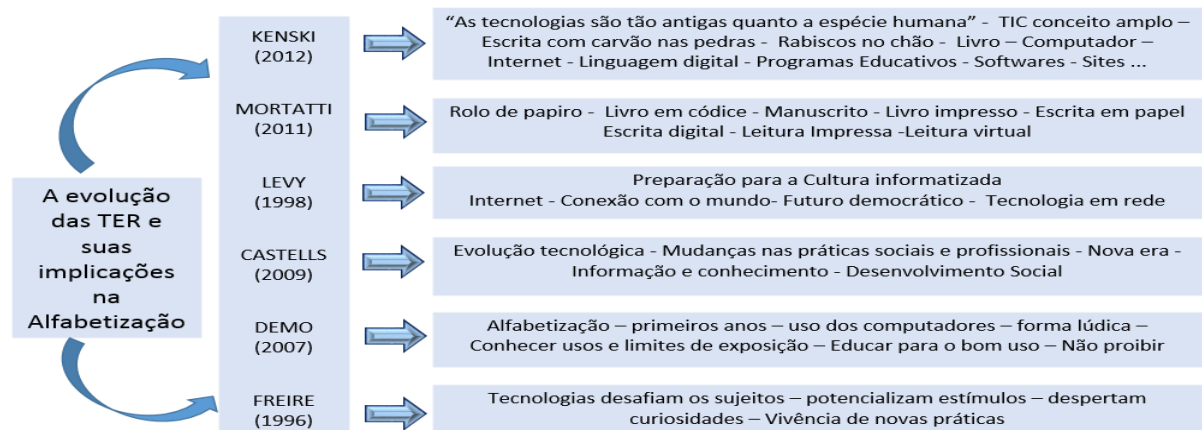
Além disso, para que se seja justo com as crianças, deveria se proporcionar o uso do computador para alfabetizá-las, já que em um futuro muito próximo, elas precisarão desse tipo de linguagem. E, ainda que haja uma preocupação com o

conteúdo do livro impresso, este não irá desaparecer com a inserção das tecnologias digitais, embora possa não ter o mesmo destaque. (DEMO, 2007).

O referido autor, menciona que “a preocupação em não expor a criança cedo demais ou em demasia ao computador pode ser congruente, mas não podem empanar o desafio da criança de dar conta do computador como sujeito que sabe usar e questionar”. (DEMO, 2007, p. 554). A inserção dos computadores e de outras ferramentas deve fazer parte do dia a dia da criança, contudo elas precisam utilizar as ferramentas de forma lúdica e conhecer os limites de seu uso.

Com base em estudos realizados sobre a evolução das TER e suas implicações na alfabetização elaboramos a síntese representada pela figura 2.

Figura 2 - A evolução das TER e suas implicações na alfabetização



Fonte: Da autora, com base nos estudos em Kenski (2012), Mortatti (2011), Lévy (1999), Castells (2009), Demo (2007) e Freire (1996).

2.3 ESTADO DA ARTE SOBRE ALFABETIZAÇÃO MEDIADA PELAS TER

A decisão de pesquisar determinado tema requer a busca de bibliografias disponibilizadas com estudos já realizados e que contemple o tema escolhido, nesse caso buscamos, além de obras impressas, resultados de pesquisas realizadas que estão armazenados em *sites* e portais eletrônicos. Optou-se por artigos e dissertações publicadas nos últimos cinco anos, utilizando como descritor de busca as palavras “TIC na alfabetização e Atividades lúdicas e as TIC”. Para tanto, foram selecionadas, dentre as pesquisas encontradas, aquelas que mais se aproximam da proposta deste estudo.

Na investigação realizada por Santiago (2014), acerca das tecnologias, o que a pesquisadora chamou de Artefatos Tecnológicos Virtuais e Digitais tem como objetivo investigar as contribuições desses artefatos para as práticas de letramento. Foram encontrados blogs, *softwares* e canais de vídeo levando a compreensão de que o ciberespaço e seus artefatos não são muito explorados para divulgar as ações de letramentos pelas escolas.

Dentre os artefatos tecnológicos descritos por Santiago (2014), foi mencionado o *software* “Luz do Saber” que tem base nas teorias de Paulo Freire e possibilita o professor criar as atividades de acordo com as necessidades da turma, este *software* é indicado para alfabetizar crianças e adultos.

Do mesmo modo, a referida autora diz que “os recursos pedagógicos explorados com o uso da Internet podem ser utilizados de forma articulada com os conteúdos abordados em sala de aula”. Desta forma, se o professor tiver conhecimento sobre essas ferramentas e utilizá-las, conseguirá enriquecer e orientar a aprendizagem dos alunos incorporando a intencionalidade pedagógica aos interesses da turma. (SANTIAGO, 2014, p. 36).

Em outro estudo, Machado (2011), com o objetivo de investigar o uso do computador e seus recursos no processo de alfabetização, efetuou a intervenção na escola por meio de uma formação continuada de professores, promovendo uma prática docente diferenciada, mediada pelos recursos tecnológicos do computador. Foi após a constatação de que os professores utilizavam o computador “apenas como uma máquina de ensinar, propondo atividades descontextualizadas da realidade e interesse dos alunos e configurando como prática instrucionista é que a pesquisadora propôs aos professores o conhecimento sobre alguns recursos tecnológicos disponíveis e a aplicação destes com os alunos, enfatizando a abordagem construcionista, significativa e contextualizada visando que o aluno pudesse construir o seu conhecimento e que o professor fosse o mediador da aprendizagem.

Como resultado desta ação foi constatado pela pesquisadora que um dos professores buscou modificar a sua prática após a formação e outro permaneceu com a mesma postura e não mudou sua prática. A autora menciona também que com o uso do computador e seus recursos, para o processo de alfabetização, foi possível perceber que alunos ficam mais motivados ao realizar as atividades, já que os recursos disponíveis apresentam interatividade e provocam um desafio à

aprendizagem, assim o professor se torna um mediador que estimula a imaginação e a criatividade, contribuindo para potencializar o processo de alfabetização.

Já nos estudos realizados por Becker e Baggio (2012), que objetivou analisar as influências das TIC no processo de leitura e escrita presentes no cotidiano escolar e entender como as crianças percebem essa prática, foi realizado um diagnóstico inicial com alunos e aplicação de questionário aos professores. Os pesquisadores, posteriormente, colocaram as crianças em contato com as tecnologias que pudessem auxiliá-las no processo de alfabetização, como jogos digitais, vídeos e filmes.

Logo após esse contato com as TIC, os alunos e professores responderam um questionário relatando a sua opinião a respeito do uso dessas ferramentas na prática. Assim, os resultados foram analisados pelos pesquisadores e como conclusão desse estudo os referidos autores apontam que as principais dificuldades apresentadas foram, primeiramente, que os professores precisam criar alternativas diferentes para chamar a atenção, provocar a interação e a aprendizagem dos alunos. Becker e Baggio (2012) inferem também que aprender com as TIC depende das interações entre alunos, bem como da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento, consideram que a leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento do aluno e apontam que houve uma boa aceitação da maioria dos alunos com o uso das TIC.

Nesse estudo foi constatado que alunos tiveram uma influência positiva das TIC no processo de alfabetização, isso foi possível perceber pela interação por meio de jogos, vídeos com assuntos gerais e por meio do espaço interativo que proporcionou que a criatividade, imaginação e interação caminhassem juntas com a aprendizagem. Os pesquisadores enfatizam também a importância de os professores estarem em contínuo aperfeiçoamento e em busca de informações sobre as tecnologias e seu potencial na alfabetização.

Quanto aos estudos de Moreira e Medina (2013), foi realizada uma pesquisa sobre a inserção de atividades lúdicas no computador como ferramentas de alfabetização e letramento, com o objetivo de demonstrar de que forma tais atividades contribuem para o avanço dos níveis de aquisição da escrita. Os autores mencionados dizem que ao utilizar tais ferramentas verificaram que há uma reestruturação sobre as hipóteses do sistema de escrita e alfabetização dos alunos, e complementam dizendo que os alunos adquirem habilidades necessárias para apropriar-se da leitura e da escrita apresentando resultados de forma colaborativa com a exploração de atividades no computador.

A priori, os autores relatam também que as atividades lúdicas realizadas no computador do laboratório de informática da escola serviram como proposta lúdica pedagógica, mas que não contemplou de forma global “as características de cada nível de aquisição da escrita”. Salientaram também que atividades desse tipo devem oferecer níveis graduais de dificuldades de modo a promover tanto a reflexão como a construção da escrita e de práticas de leitura. (MOREIRA; MEDINA, 2013, p.15).

Nesta pesquisa, os referidos autores acreditam que as atividades lúdicas mediadas pelas TIC que atendam às necessidades e objetivos de alfabetização e letramento podem ser facilitadas com a organização de materiais didáticos digitais criados pelo professor, e que estas contemplem as diferentes áreas do conhecimento contextualizando a interdisciplinaridade e globalização do ensino nos anos iniciais de escolarização. Com isso, o professor poderá mediar a construção do conhecimento da criança de forma lúdica respeitando sempre o ritmo do aluno e buscando contemplar informação e entretenimento.

A pesquisa de Athayde (2011) visa esclarecer como as tecnologias que entram nas escolas possibilitam a integração no processo de ensino e aprendizagem de alunos do EF. Para a autora, na maioria das vezes, as tecnologias são utilizadas na escola para suprir falta de professores ou para tornar as aulas mais atraentes, ressalta também que não há planejamento definido do que se pretende ensinar, assim os recursos tecnológicos deixam de ser aliados no processo de ensino e aprendizagem.

A referida autora menciona também a importância da ludicidade na alfabetização, dizendo que ao brincar o aluno interage com o ambiente e com os professores e que é fundamental que se utilize o lúdico na alfabetização, pois é por meio da ludicidade que a criança começa a compreender o mundo em que vive e entende o pensamento e a linguagem um do outro.

A autora, ressalta ainda que o ato de brincar permite que a criança possa ter autonomia, aprenda a trabalhar suas emoções, construa sua individualidade, sua personalidade e aprenda a equilibrar suas tensões. É por meio de momentos lúdicos que a criança aprende com prazer e a escola que propicia a ludicidade valoriza o saber escolar do aluno, dessa maneira a alfabetização torna-se um processo criativo e dinâmico por meio de jogos, brincadeiras, brinquedos e musicalidade.

Para Athayde (2011) os jogos digitais devem ser orientados com objetivos de aprendizagem e de construção do conhecimento, assim favorecerá o desenvolvimento afetivo, social, linguístico e cognitivo, bem como auxilia na construção da moralidade

da criança. Na concepção da autora a utilização das TIC, com ênfase na aprendizagem das crianças, está voltada para o desenvolvimento de potencialidades, interesses, habilidades e expectativas de desenvolvimento do processo educativo autônomo.

Por meio da pesquisa de Athayde (2011) foi possível inserir as tecnologias ao trabalhar com *softwares* com as crianças, oportunizando o ambiente interativo de aprendizagem por meio do qual as crianças passaram a explorar um ambiente com atividades de formação de palavras, ortografia, fonemas, compressão de leitura, resolução de problemas, adição e subtração, iniciação a música, entre outros. A autora constatou que após a inserção das TIC em uma escola de EF, com crianças de primeiro ano e através de atividades lúdicas, surgiu uma nova maneira de perceber que as práticas educativas na alfabetização são fundamentais para o desenvolvimento global das crianças, pois, ao brincar e utilizar as TIC, as crianças são estimuladas em suas capacidades de resolução de problemas e que as atividades com utilização de jogos possuem potencial dinâmico de colocar as crianças em movimento e ação.

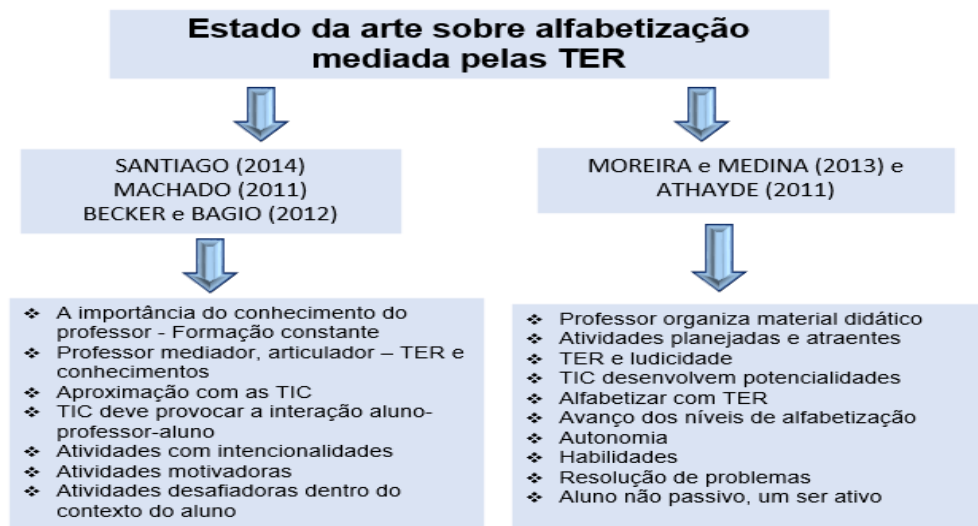
Em suma, os pesquisadores Santiago (2014), Machado (2011) e Becker e Baggio (2012) enfatizam em suas pesquisas a importância do conhecimento do professor e de sua aproximação com objetos tecnológicos para que possam proporcionar atividades com intencionalidades aos seus alunos. Os autores concordam entre si quando mencionam que o professor deve ser o mediador, articulador entre os recursos tecnológicos apresentados aos alunos e o conhecimento. Para esses autores as TIC devem provocar a interação aluno/professor/aluno, as atividades devem ser de acordo com a realidade da turma e devem provocar desafios na aprendizagem, modificando a prática pedagógica. Desse modo, os professores devem estar em formação constante, criando novas alternativas incluindo as TIC e motivando os alunos a aprender.

Já nas pesquisas de Moreira e Medina (2013) e Athayde (2011) entende-se que esses autores enfatizam o aspecto da ludicidade na alfabetização com a inserção das TIC e concordam que as TIC são excelentes ferramentas que contribuem para o avanço dos níveis de alfabetização das crianças, desenvolvendo potencialidades, autonomia e habilidades. Porém, salientam que o uso das ferramentas deve estimular a resolução de problemas promovendo níveis graduais de dificuldades e com atividades planejadas, atraentes e articuladas ao ensino aprendizagem.

Os autores mencionam também a importância de o professor criar e organizar seu material didático levando em conta o lúdico e as tecnologias com potenciais, para que estas venham trazer influências positivas aos alunos. Nesse sentido, considerando o que os estudos apontam e tendo em vista que na atualidade os brinquedos e jogos são cada vez mais modernos, sofisticados e eletrônicos, há uma preocupação em não deixar que a criança se torne um ser passivo frente as máquinas, que elas não façam somente aquilo que lhes é solicitado e sim que possa interagir, criar, desenvolver sua imaginação, brincar, serem desafiadas de forma lúdica, mágica e afetiva. Deste modo, conhecer o lúdico e o significado de atividades lúdico-pedagógicas é fundamental para que possamos colocá-las em prática no dia a dia do aluno.

A partir de estudos em Santiago (2014), Machado (2011), Becker e Baggio (2012), Moreira e Medina (2013) e Athayde (2011) foi elaborado o esquema representado pela figura 3.

Figura 3 - Estado da arte sobre alfabetização mediada pelas TER



Fonte: Da autora, a partir de estudos sobre alfabetização mediada pelas TER.

2.4 ATIVIDADE LÚDICO-PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DAS TER PARA A ALFABETIZAÇÃO

Para entendermos o conceito de atividades precisamos retomar alguns pontos da história da humanidade. O ser humano, com o propósito de melhorar a convivência com o meio e com os seus pares, na perspectiva de garantir melhores condições de

sobrevivência e com a intenção de satisfazer suas necessidades básicas, construiu ao longo da história inúmeros objetos. A ação de construir algo e o objetivo que se pretende alcançar com esta ação é que se caracteriza uma atividade.

Leontiev (1983 apud ASBAHR, 2005) nos diz que o objeto da atividade é seu motivo real, é o que fundamentalmente diferencia uma atividade de outra, embora haja outras razões que as diferenciem como: tensão emocional; vias de realização; formas; entre outras. Desta forma, é necessário entender as necessidades humanas e compreendê-las em sua construção histórica e social.

Para Alberti (2011, p. 78) “o ser humano não reage mecanicamente aos estímulos do meio em que está inserido, mas sim pela sua atividade, em contato com os objetos e fenômenos do meio. Assim age sobre eles, transforma-os e transforma a si mesmo”. Por intermédio de uma atividade, podemos ter a compreensão do sujeito e da realidade a qual ele está inserido, visto que quando este se apropria do meio físico e sociocultural, através da atividade, o sujeito transforma esse meio e transforma a si também.

Assim, entende-se que o aluno que se envolve na realização de uma atividade deve ter um motivo que faça com que, no momento de realização dessa atividade, ele possa gerar mudanças qualitativas no processo ensino aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Por intermédio da atividade também se forma uma base estável para a personalidade e a caracterização do ser humano, especificamente, no que se refere a personalidade, se dá a partir das atividades. (ALBERTI, 2011).

Leontiev (1978) diz que a atividade acontece ao brincar, portanto o ato de brincar é uma forma de atividade, e entende que a criança não ocupa a maior parte do seu tempo brincando, ou seja em atividade. Salienta também que a atividade principal é caracterizada pela percepção nas mudanças da personalidade e do desenvolvimento da criança. Isto quer dizer que a atividade principal é aquela que faz uma conexão com as mudanças no desenvolvimento da criança encaminhando para um nível mais elevado do desenvolvimento.

Nesse sentido, o termo atividade está intimamente ligado ao lúdico. O significado do termo “lúdico” vem do latim e é definido como “brincar”. Na história do lúdico o seu reconhecimento vem desde a Grécia Antiga, no qual o lúdico teve uma ligação forte com os esportes e jogos, era por contato com os jogos que se fazia a integração entre corpo e espírito, buscando o equilíbrio e complementando a aquisição do conhecimento. (KISHIMOTO, 2010).

No Brasil o lúdico teve fortes influências das diferentes culturas: indígena, africana, portuguesas, que incluíam diversas brincadeiras para ensinar seus costumes. Ensinavam a caçar, a pescar, a dançar, a construir brinquedos com objetos da própria natureza valorizando sua cultura com objetivo de brincar e divertir-se, mas também para suprir suas necessidades de sobrevivência. Kishimoto (2010) diz que, com a miscigenação dos povos, surge o folclore e, assim, muitos ensinamentos com objetivos de recreação, e as instituições estabeleciam atividades livres e orientadas para proporcionar a educação integral dos sujeitos.

Na educação a inserção do lúdico é defendida por diferentes autores, Vigotski, Wallon, Montessori, Piaget, Kishimoto, entre outros. Com isso, Kishimoto (2010) destaca que o universo lúdico infantil proporciona um desenvolvimento harmonioso e sábio e que o objeto, representado pelo brinquedo concreto que envolve a brincadeira, promove a afetividade e facilita a apreensão da realidade e do convívio social.

Piaget (1977) nos diz que o desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico, dessa forma, ela precisa brincar para se desenvolver de maneira ampla. É em situações lúdicas que a criança explora seu universo. Assim, faz-se necessário proporcionar momentos de atividades lúdicas criativas que estimulem o desenvolvimento global considerando os vários aspectos como o cognitivo, o motor, o afetivo e o social.

Do ponto de vista cognitivo, Piaget (1977) considera que o jogo tem um papel fundamental para o desenvolvimento infantil e salienta que ao jogar as crianças assimilam e transformam a realidade. Assim sendo, Piaget classifica as fases do desenvolvimento em quatro períodos: Sensorio Motor (fase da latência), Pré-Operatório (2 a 7 anos), Operatório Concreto (7 aos 11 anos) e Operações Formais (11-12 anos em diante). Neste estudo daremos ênfase apenas ao período Operatório Concreto, que vai dos 7 aos 11 anos, que é a faixa etária que contempla os alunos participantes da pesquisa.

Segundo Piaget (1977) nesta fase que se inicia a partir dos sete anos de idade, a criança melhora sua capacidade de solidariedade e cooperação, ela inicia a compreensão de que aquilo que seu colega pensa, não será, necessariamente, o mesmo que ela pensa. Nesta fase as crianças já começam a discutir e entender os diferentes pontos de vistas e apresentam condições de aceitar, respeitar e compreender a opinião do outro. Passam a colaborar mais nas brincadeiras com

regras tornando-as mais produtivas e acreditam que são mais fáceis de compreender. Também há um avanço na linguagem egocêntrica, evoluindo para a linguagem social.

É neste período que acontece maturação da inteligência da criança e no qual ela desenvolve a capacidade de pensar sobre o seu próprio pensamento, podendo estar cada vez mais consciente das operações mentais que pode realizar ou que realiza diante do meio que a cerca. A criança já tem capacidade de utilizar a lógica, tem noções de volume, realiza operações matemáticas e tem capacidade de compreender seus próprios erros, coordena as atividades em equipes, jogos, formação de grupos e planeja novas ações.

Importante destacar também que durante as situações lúdicas se constrói o desenvolvimento moral dos sujeitos. A criança brinca desde pequena, em convivência com seus pais, com adultos e com as mais diferentes situações escolares e familiares, ao brincar se depara com problemas que precisa resolver. Mas é nas ações e experimentações que realiza que ela irá construir suas normas, valores e princípios. A criação de regras, e o cumprimento delas, é imprescindível para garantir o convívio social e a harmonia entre os sujeitos, isto porque as regras foram criadas para facilitar a convivência humana, entretanto, Piaget diz que o importante não são as regras em si, mas a criança precisa saber e compreender o porquê que nós as seguimos.

Sobre este aspecto, Piaget (1977) a partir de seus estudos diz que o sujeito tem uma função ativa na construção dos valores morais e das normas de conduta e ressalta ainda que existe a interação com o sujeito que atua sobre o meio e este sobre o sujeito. Vivemos em uma sociedade que é influenciada por um conjunto de fatores como a família, a personalidade, os amigos, a escola, a comunicação, o ambiente e a interação do sujeito que age sobre o meio é que contribui para a formação dos valores morais.

Vários são os motivos que levam a criança a cometer esta ou aquela ação, tanto na hora das brincadeiras, durante os jogos em casa no convívio com os familiares, quanto na escola junto aos educadores. As crianças, por exemplo, que cometem o ato de mentir, roubar, desrespeitar, agredir ou que não sabem compartilhar, dividir e emprestar, precisam de um adulto que intervenha nestas situações, ensinando a importância de não cometer tais ações e explicar os motivos pelos quais as regras devem ser seguidas. Desta maneira, de uma forma lúdica, durante situações de jogos e brincadeiras, também se constrói o desenvolvimento moral na criança.

O desenvolvimento moral da criança compreende três fases, denominadas por Piaget de anomia, heteronomia e autonomia. Na fase da anomia que vai até os 5 anos, as regras são seguidas apenas pelo hábito e não pela compreensão da criança ou pela consciência de que determinada ação é certa ou errada. Já na fase da heteronomia que acontece nos 9 e 10 anos de idade, a atitude correta é cumprir regras e qualquer outra ação diferente desta não corresponde a uma atitude correta. A criança é governada pelo adulto, para ela o certo significa obedecer, uma vez que os mais velhos são as autoridades e a criança, mesmo sem conhecer o sentido das regras, obedece por medo, por respeito, por amor, pois teme perder o afeto, a proteção e a confiança já conquistados.

Já a fase da autonomia é conhecida como o momento do reconhecimento das regras. O cumprimento das regras é provocado por meio de acordos recíprocos. Quando o desenvolvimento moral for bem sucedido, a obediência às normas já não depende mais do controle externo, isto é, não é mais o adulto que controla a criança, já que a criança passa a compreender a existência das regras e ter moral autônoma, autocontrole, liberdade para decidir e para agir, resolver, coordenar as diferentes situações sem o olhar e a dependência da supervisão e controle do adulto.

Diante do conhecimento acerca das fases do desenvolvimento moral destacadas por Piaget, cabe ao adulto/educador conhecer a criança e a fase em que se encontra para compreendê-las e orientá-las, intervindo nas diferentes situações que se apresentam e nas diversas faixas etárias, para que estas possam estar caminhando para o desenvolvimento da sua autonomia tanto moral quanto intelectual.

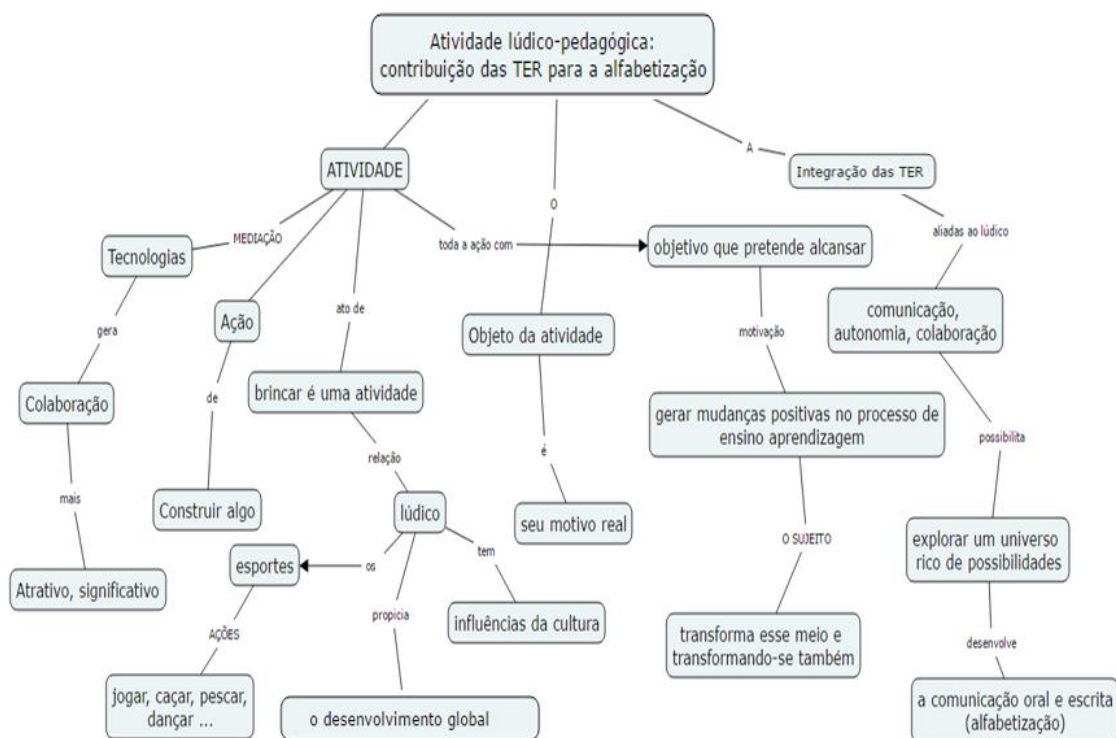
Considerando que é inviável conviver, brincar, aprender a ler e escrever, desenvolver-se moral e intelectualmente em um ambiente conturbado, um espaço onde ninguém se entende, ninguém se respeita, ninguém se aceita. Assim é importante conhecer, elaborar as regras e limites e, antes de tudo, colocá-las em prática.

Voltando ao lúdico e a sua relação com a atividade na educação, além do objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, ele contribui para o momento de formação de valores morais na criança e também tem o objetivo de fazer um resgate histórico e cultural dessas atividades. É um momento importante para considerar o seu histórico familiar e resgatar sua cultura regional. (ASBAHR, 2005).

Considera-se, dentro do contexto escolar e mais especificamente no que se refere a aprendizagem na alfabetização, o termo atividade como sendo uma ação gerada com uma intencionalidade pedagógica que, por meio do lúdico e das TER, desenvolve uma ação transformadora no aluno. Além do mais, atividades lúdicas aliadas as TER complementam a aquisição do conhecimento no aluno, visto que oportunizam a troca de afetividade nos trabalhos em grupo, a comunicação, a autonomia e a colaboração ao explorar um universo rico de possibilidades.

Portanto, conhece-se o significado de atividades e sua relação com o lúdico, bem como a sua influência no desenvolvimento das crianças, percebe-se que as atividades lúdicas perpassam por diferentes momentos na história, atravessam culturas, e mantêm-se atrelados à educação nos diferentes tempos, porém com a diversidade tecnológica inserida no mesmo espaço há um componente extra a ser explorado no processo de ensino e aprendizagem que não podemos ignorá-los.

Figura 4 - Atividade lúdico-pedagógica: contribuição das TER para a alfabetização



Fonte: Da autora, elaborado a partir de estudos em Asbahr (2005), Leontiev (1978) e Piaget (1977).

Desse modo, é necessário que professores/educadores façam a inserção de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER no ensino, desde antes da alfabetização das crianças. Por meio do lúdico é possível promover atividades mediadas pelas TER que possa auxiliar a comunicação oral e escrita.

O esquema representado pela figura 4 sintetiza o estudo sobre atividades lúdico-pedagógicas e a contribuição das TER para a alfabetização.

3 ALFABETIZAÇÃO: AUTONOMIA E COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO CONSTRUÍDA EM UMA PRÁTICA DIALÓGICA-PROBLEMATIZADORA

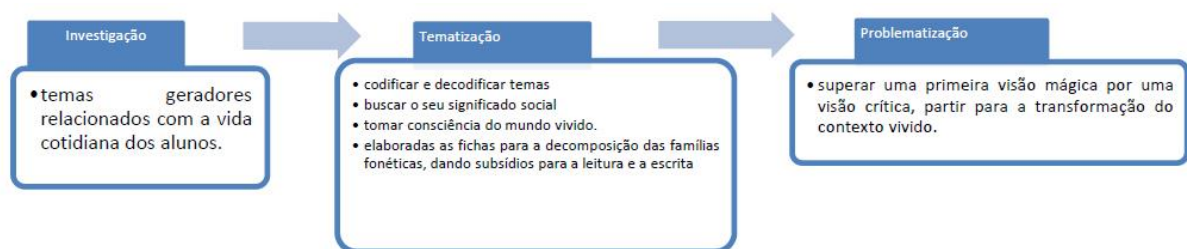
Neste capítulo será abordado a temática "alfabetização" com fundamentos na proposta de Paulo Freire, criador do método de alfabetização de adultos que acreditou na educação por meio de uma prática dialógica-problematizadora e na valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos. Há contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) que comprovam, em suas pesquisas, que as crianças constroem seus conhecimentos e elaboram suas hipóteses passando por níveis ou etapas de desenvolvimento até serem alfabetizadas.

Para que a alfabetização faça sentido às crianças, com o propósito de que elas sintam prazer em aprender, é necessário que exercitem o diálogo, falem, sejam ouvidas e sintam-se respeitadas pelo professor em sala de aula. Quanto a isso, Paulo Freire, educador brasileiro que desenvolveu o método de alfabetização de adultos, divulgado no Brasil e no mundo, diz que esse método integra a alfabetização como um processo de conscientização do sujeito e vai além da aquisição de um código da escrita, mas propõe um conhecimento do mundo por meio do diálogo.

Freire (1987) diz que a linguagem oral vem antes da linguagem gráfica e esta surge a partir do momento em que o ser humano se sente capaz de exprimir-se por meio de símbolos que representam algo sobre suas experiências, seus medos, seus sonhos e suas práticas. Saber dialogar, ouvir, falar, participar, interagir, registrar e representar é fundamental para que as crianças evoluam em suas linguagens.

Ao criar o método de alfabetização para adultos, Paulo Freire (1989) acelera a sua aprendizagem baseando-se em três momentos os quais são representados na figura 5.

Figura 5 - Os três momentos da aprendizagem



Fonte: Da autora, elaborado a partir dos estudos em Paulo Freire (1989).

Nesse sentido, Freire (1989) lembra-nos de que alfabetizar, aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o contexto, fazer uma relação da linguagem com a realidade. Assim, “aprender e ensinar faz parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia”. (FREIRE, 1996, p. 97).

Para esse autor “a alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica” e consiste em problematizar a realidade em que os sujeitos estão inseridos e a partir daí transformá-la. (FREIRE, 1989, p. 63). Só há aprendizagem no sujeito por meio de sua própria ação transformadora sobre o mundo, pois é o homem que constrói seus próprios pensamentos, é ele que organiza o seu mundo e transforma o mundo.

Para entendermos a proposta de Freire (1987) ao alfabetizar, o autor nos diz que devemos sempre partir de algumas palavras e estas servirão como base para gerar o universo vocabular do aluno. Assim,

Antes, porém, conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que se constituem em comportamentos seus; portanto, significações do mundo, mas sua também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1987, p. 10).

É com fundamentos nos estudos em Paulo Freire que no ano de 2007, surgiu o método sociolinguístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire, de autoria dos pesquisadores Mendonça e Mendonça. Este método surgiu da pesquisa, da ação reflexão/ação fundamentado na linguística, sociolinguística e psicolinguística de Emília Ferreiro. Com os resultados desta pesquisa, os autores afirmam implicações positivas e com eficácia comprovada durante duas décadas por meio de suas experiências na alfabetização de crianças, jovens e adultos.

O método é transposto dos adultos para as crianças e os autores classificam-no em quatro etapas, a saber: codificação; decodificação; análise síntese; fixação da leitura e escrita da atividade dos níveis com fundamentos em Ferreiro e Teberosky (1986).

Ferreiro e Teberosky (1986) são duas pesquisadoras Argentinas que iniciaram seus estudos partindo do entendimento de que a aprendizagem da alfabetização acontece com as crianças por meio de ideias, de hipóteses que elas constroem sobre o código escrito e por meio das interações do sujeito com o objeto de conhecimento. As crianças passam por vários estágios até chegar à aquisição da leitura e da escrita. As pesquisadoras explicam que o texto deve possuir características formais para que possa ser lido, que o reconhecimento do nome próprio é muito importante para que a criança possa desenvolver o ato de ler.

Para as autoras mencionadas, escrever não é um ato imitativo, é necessário que o sujeito possa interpretar a escrita. Ao realizarem suas pesquisas, as autoras buscam entender em que momento as crianças passam a realizar os traçados como uma representação simbólica. Nesse estudo elas descrevem as etapas de desenvolvimento em que a criança passa até chegar a alfabetização. Essas etapas são representadas por meio dos níveis: pré-silábico, silábico e alfabético.

Assim, considerando os níveis descritos por Ferreira e Teberosky (1986), Mendonça e Mendonça (2007) explicam o método sociolinguístico dizendo que é sócio porque propõe que as crianças dialoguem socialmente a partir das temáticas voltadas a sua realidade e ao mundo. E é linguístico porque propõe um trabalho realizado em sequências didáticas a partir dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético, com isso as crianças que se encontram em diferentes níveis têm a oportunidade de aprender dentro do seu ritmo.

A etapa da **Codificação** corresponde a “representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio da oralidade, do desenho, da dramatização, da mímica, da música e de outros códigos que o alfabetizando já domina”. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2006, p. 92). Nesse contexto o professor trabalha a partir do universo da criança, questionando-a sobre o assunto lançado e passando a ouvi-la para depois conduzir o diálogo.

Partindo do diálogo como Paulo Freire recomenda, as múltiplas leituras devem ser compartilhadas e socializadas com o grupo para que dessa forma o conhecimento seja construído, já que quanto mais os sujeitos participam do seu processo de aprendizagem, mais a alfabetização fica rica e consistente. Utilizar o diálogo como estratégia e respeitar o saber do aluno que chega a escola é considerar que estes sejam partícipes de seu conhecimento. O professor não é mais aquele que apenas educa, “mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao

ser educado, também educa”, assim professores e alunos “se tornam sujeitos do processo de aprendizagem que crescem juntos. (FREIRE, 1987, p. 39).

Dada a importância do educador enquanto sujeito deste processo, entende-se que “o professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções; as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil”. (FERREIRO, 2000, p. 61). A função do professor educador dialógico é desenvolver atividades em equipes interdisciplinares na busca do universo temático, recolhido por meio da investigação, para retorná-lo como problema. “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca-se e investiga-se a 'palavra geradora', na pós-alfabetização, busca e investiga o 'tema gerador’”. (FREIRE, 1987, p. 59).

A investigação da realidade do aluno, como ponto inicial do processo de educação, inicia-se a partir da dialogicidade e quanto mais cedo iniciar o diálogo maior será a revolução provocada. Na educação problematizadora, descrita por Freire (1987), aluno e professor juntam-se em um mesmo processo, no qual se estabelece uma relação dialógica dialética e ambos aprendem juntos. Assim o diálogo prevalece, alunos e professores trocam informações, debatem ideias, agregam saberes e juntos produzem o conhecimento.

Para o educador/educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 47).

Diferentemente da concepção de “educação bancária”, aquela em que os alunos nada sabem e que os professores são os detentores do saber, no qual a educação torna-se apenas um mero ato de depositar ideias, a educação dialógica problematizadora é oposição a “educação bancária” porque não oprime, mas une, liberta e colabora. A “educação bancária” é profundamente criticada por Paulo Freire, para ele os alunos não devem ser sujeitos passivos, receptores de conhecimento. O professor, com seus procedimentos autoritários, estimula seus alunos a serem passivos e transfere conteúdos ao invés de convidar a criança a pensar e aprender a aprender. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1982, p. 33).

Na etapa da codificação não há espaço para depositar saberes, receber, memorizar, repetir, guardar, arquivar ideias, bem o contrário, é o momento do diálogo, a codificação é o momento da conversa, de o professor deixar a criança falar, de deixá-la exercer seu direito de se expressar, pois é através desse momento que os professores passam a conhecer melhor o mundo das crianças e podem intervir, quando necessário, trazendo novos conhecimentos para agregar ao mundo da criança.

Freire (1987) diz que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. O autor defende que a educação é uma obra social, solidária e coletiva, mediatizada pelo mundo, no qual o professor ao educar propõe uma troca entre os sujeitos, distanciando-se daquela ação individual onde cada um guarda o que sabe. O professor é a figura que tem autoridade para dar seguimento ao processo educacional, no entanto deve ser cuidadoso para não ser uma pessoa autoritária, muito menos arbitrária, sua prática deve ter como base a relação dialógica considerando o que pensam e como vivem os alunos. (FREIRE, 1987).

E para a etapa da **Descodificação** faz-se a releitura de mundo como bem lembra Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra e ler o mundo implica em exercitar com permanência o diálogo”. (FREIRE, 1987, p. 11). Faz-se a “releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, por meio da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura)”. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2006, p. 92). Nesse caso, o professor deve levar um texto ou uma poesia para sala de aula que tenha a ver com o conteúdo desenvolvido e fazer a leitura para o aluno. A partir da leitura deverá fazer o questionamento reflexivo, desse modo busca-se a transformação da consciência ingênua em uma consciência crítica. A descodificação leva a criança a pensar criticamente sobre o mundo. (FREIRE, 1987).

Partindo para a etapa da **Análise e Síntese**, Mendonça e Mendonça (2006, p. 92), dizem que:

Análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

Nesta etapa, se faz necessário que o professor propicie momentos de leitura coletiva do alfabeto todos os dias, para que o alfabeto seja decifrado. Segundo os referidos autores, todas as crianças da sala deverão ler o alfabeto diariamente, visto que não basta que as letras estejam somente coladas na parede da sala. Sendo assim, na análise e síntese as crianças já terão condições de formarem novas palavras, partindo da palavra geradora e, após conhecerem as “famílias” da palavra, irão formar novas palavras. Dessa maneira, já estão preparadas para mostrar que aprenderam como funciona o sistema linguístico. Essa é a oportunidade para mostrar que são sujeitos de sua aprendizagem, participando da escrita na lousa, nos momentos oportunizados pelo professor.

Quanto à **fixação da leitura e escrita da atividade dos níveis**, os autores pontuam que após as três etapas iniciais mencionadas, os professores já conhecem bem seus alunos, já sabem quais são as dificuldades, os equívocos que eles cometem ao formarem palavras ou ao lerem e escreverem. Então, justificam o uso da teoria da aprendizagem para resolver os problemas que surgem na sala de aula. Nesse momento os professores trabalham com atividades contemplando os três níveis: **pré-silábico; silábico e alfabético**, descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em suas pesquisas. Dessa forma, será respeitado o nível em que cada criança se encontra.

Para melhor compreensão do leitor, descreveremos os níveis pelos quais a criança passa para alfabetizar-se, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986). Lembrando que as atividades dos níveis foram adaptadas por Mendonça e Mendonça ao desenvolver o método de alfabetização sociolinguístico consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.

Nível pré-silábico - Este nível, segundo Ferreiro e Teberoski (1986), é característico do início do processo de alfabetização e toda a criança supõe que a escrita é uma forma de representação por meio do desenho e passa a rabiscar, garatujar coisas. O “nível pré-silábico aparece quando revelam que as palavras são um bloco com significação, que elas não são desenhos e que são formadas por algumas letras iniciais e finais”. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2006, p. 100). Para aquelas crianças que se encontram neste nível, o professor irá disponibilizar atividades que contemplem esta etapa.

É bem comum que, no nível pré-silábico, as crianças identifiquem as letras do seu nome em outras palavras, mas por vezes confundem-se, conhecem as sílabas e

as letras do alfabeto de forma bem fragmentada, não sistemática. Nesse momento, em sala de aula, o professor intervém utilizando a técnica do crachá partindo do próprio nome do aluno ou do nome de pessoas de sua família, assim a criança passa a conhecer melhor letras e sílabas e faz associações com objetos, comparando as letras.

Nível silábico - Nesse estágio a criança realiza atividades fazendo vínculo da oralidade com o texto escrito. Aqui, muitas crianças já conhecem todas as letras do alfabeto, entretanto no momento de juntá-las não conseguem fazer as combinações necessárias para compor a palavra desejada.

Nível alfabético - O aluno logo que supera o nível silábico, atinge o nível alfabético e nesta fase da aprendizagem a criança percebe que há uma relação entre a letra e o som, porém que essa representação da letra e som não ocorre sempre. Este “é o momento em que o educador intervém e mostra que, para o domínio da escrita, o aluno precisa perceber que os sons da fala não são representados sempre bi univocamente, mas que têm relações complexas”. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2006, p. 102).

Diante do exposto, o aluno entenderá que se fala de um jeito e escreve-se de outro, com base não apenas na transcrição fonética, mas na escrita ortográfica. No nível alfabético a criança escreve do jeito que ela fala, por exemplo: “chadreis” para a palavra xadrez ou “tijolu” para a palavra tijolo. Mesmo para aquelas crianças que já atingiram o nível alfabético, o processo de desenvolvimento da escrita continua, as crianças que atingem o nível alfabético passam a vivenciar novas descobertas e o aluno segue superando etapas, marcadas pelas dificuldades ortográficas ao conhecer palavras novas, mais precisamente aquelas que contêm sons de r/rr, x/ch, s, ss, ç, g/j, e/i, e assim por diante. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Para a referida autora “as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido”. (FERREIRO, 1993, p. 25). Na fase alfabética é necessário que o professor dê atenção para a revisão de textos, sabe-se que os alunos sempre detestam fazer a revisão, isto porque as correções no caderno, feitas a mão, não ficam com um aspecto muito bom.

Por outro lado, é necessário passar a limpo, revisar, fazer correções e escrever tudo novamente. Com a facilidade dos processadores de texto essa revisão se torna mais dinâmica, de certa forma se torna um jogo porque as crianças experimentam,

apagam textos, trocam de posição, refazem o que não fica bom, inventam e reinventam a escrita. Desta maneira, a revisão não se torna cansativa, extenuante, mas sim uma atividade em que a criança aprende a usar as tecnologias a seu favor, onde ela brinca, explora, conhece e aprende ao mesmo tempo.

Assim, entende-se que propor a revisão é fundamental para que as crianças possam assumir as responsabilidades pela correção tendo mais clareza do que escrevem. E com a integração das TER, como computador e seu teclado, por exemplo, “elas podem trabalhar também com uma coisa que nunca trabalharam, o formato: largura das linhas, mudanças tipográficas, sublinhado, manipulação do tamanho das letras, etc.” (FERREIRO, 2006)³.

A tabela 1, representada a seguir, foi elaborada para a melhor compreensão a respeito da adaptação do método Paulo Freire com as atividades dos níveis descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Com fundamento em Ferreiro (2006) pode-se dizer que o processo de aquisição da linguagem escrita não deve ser natural e espontâneo, portanto o professor não pode se limitar a ser apenas um expectador passivo e também não contribui distribuir livros para que a criança possa aprender sozinha, este é um processo em que a criança enfrenta dificuldades, mas nada diferente do que os outros processos de conhecimento pelo qual a criança passa.

Durante a construção do conhecimento na alfabetização a criança encontra várias situações conflitantes, mas este conflito, principalmente aqueles bem específicos, tem um papel construtivo no processo. A criança ao escrever enfrenta problemas que terá que resolver, são desafios intelectuais que irão enfrentar para compreender as regras de construção do sistema da escrita. Portanto, é fundamental que o professor identifique as dificuldades que aparecem para as crianças e que as desafie para que possam identificar e resolver com autonomia esses pequenos conflitos. (FERREIRO, 2006).

Outro fator importante, segundo a referida autora, é que o adulto deve orientar a criança para que ela compreenda que a língua escrita tem uma função social, fazer com que a criança perceba que se usa a linguagem escrita em diferentes contextos

³ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>

funcionais como, por exemplo, é preciso ler para aprender alguma coisa nova, ler e escrever para se comunicar com alguém que está longe. No caso das crianças que estão sempre conectadas com as tecnologias digitais, é importante fazê-las perceber que o ato de ler e escrever irá contribuir para que possam, de forma autônoma, entrar em um jogo virtual, por exemplo. Para que possam pesquisar seu clipe musical preferido no computador ou para que escrevam uma mensagem de texto nas redes sociais, enfim, ler e escrever estão presentes em nosso contexto social.

Tabela 1 - Adaptação do método Paulo Freire com as atividades dos níveis descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Método Paulo Freire	Método sociolinguístico com a inclusão das atividades dos níveis (pré-silábico, silábico e alfabético)
1º Passo - Codificação Momento do diálogo – socialização com o grupo – leitura de mundo. Palavra geradora.	1º Passo - Codificação A palavra geradora é representada por meio do desenho, dramatização, mímica. Algum código que a criança já domina.
2º Passo - Descodificação Conhecimento científico que provoca a transformação daquela visão ingênua em consciência crítica. Reflexão sobre o tema.	2º Passo - Descodificação Atividade didática do nível pré-silábico. Reconhecimento de letras em diferentes suportes; Letra inicial, letra final das palavras; Identificar vogais e consoantes; Alterar a ordem das letras no seu nome.
3º Passo - Análise e síntese Faz-se a análise e síntese da palavra geradora. Apresentação das famílias silábicas na ficha de descoberta e construção de novas palavras a partir das sílabas da palavra geradora.	3º Passo - Análise e síntese Atividades didáticas do nível silábico Completar sílabas que falta na palavra; Juntar as letras fazendo combinações necessárias para compor as palavras.
4º Passo - Fixação da leitura e da escrita Revisão da análise das sílabas das palavras geradora (ficha de descoberta) e a composição de novas palavras, frases e textos com leituras e escrita significativas.	4º Passo - Fixação da leitura e da escrita Atividades didáticas do nível alfabético. Desafios, releitura de histórias, leitura e interpretação de textos com significados, construção de cartazes, ditado com imagens, pesquisa em revistas, livros, Internet.

Fonte: Da autora, elaborada a partir de estudos em Freire (1989) e Mendonça e Mendonça (2007).

Aprender a ler pela escrita do nome próprio constitui-se como uma peça chave dentro da evolução da escrita, pois quando a criança começa a reconhecer seu nome ela passa a levantar vários questionamentos, como porque o nome dela tem a mesma inicial de outra criança se o nome não é o mesmo porque que algumas palavras têm poucas letras e outra tem muitas letras? Porque com letras iguais em posições diferentes se escrevem nomes diferentes? (FERREIRO, 2006).

Com isso, vários questionamentos surgem o que aguça a curiosidade e satisfação das crianças, contudo, mais tarde passa ser motivo de conflitos, dado que já não basta mais saber o nome, querem aprender mais, querem saber por que as letras estão nesta ordem e não em outra, porque são usadas essas e não aquelas letras. Enfim, são várias as atividades que possibilitam a escrita por meio do nome próprio, por meio da leitura e escrita do nome próprio a criança percebe a extensão da sua própria identidade, então, a partir da compreensão da escrita do nome, é necessária uma reestruturação das informações anteriores.

Como se pode observar, o ato de ler e escrever é extremamente complexo, segundo as autoras. No nível alfabético as crianças já entendem a composição das palavras, especificamente a do nome próprio e dão significado a ele, assim passam a construir novas hipóteses a partir do seu nome. Para que a criança continue evoluindo em suas aprendizagens é fundamental que os professores possam estimular as crianças para que tenham contato, interações com a linguagem escrita, nos mais diferentes contextos. É importante que o aluno ao escutar uma história fique atento para saber onde é que o professor está lendo, assim a criança descobre como a língua se organiza de diferentes maneiras quando se está praticando a oralização de uma leitura ou quando o professor está falando sem ler.

Quanto a isso Ferreiro (2009, p. 82-83) nos diz que a criança em processo de alfabetização se alfabetiza melhor quando:

- a) se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos;
- b) se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de grafia, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e) se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...) e,
- f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto (...); quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo).

Ademais, as crianças devem ser incentivadas à exploração de textos buscando compreender suas diferenças e semelhanças, podem participar informando ou recebendo informações e podem escrever de forma espontânea sem preocupar-se

com normas formais da escrita. Com isso, no primeiro momento o professor não deve fazer correções gráficas ou ortográficas e sim dar oportunidade para as crianças se manifestarem ao produzir e interpretar seus textos, pois aos poucos irão se aproximando da escrita adulta. (FERREIRO, 2009).

Já para Freire (1989) o ato de aprender a ler e a escrever é tão natural quanto aprender a andar e a comer, mas para isso tanto as crianças quanto os jovens e os adultos precisam ter uma motivação, um objetivo de vida, só assim o conhecimento será significativo. No dia a dia do professor a sua ação pedagógica deve ser revestida de boniteza, precisa ser envolvida no saber ouvir, praticar o diálogo com os alunos e promover momentos de debates e reflexão da turma sobre este ou aquele tema para que os alunos estejam conectados em todos os momentos. (FREIRE, 1987).

Certamente, aprender a ler e escrever, com as mudanças sociais e tecnológicas, na atualidade é bem diferente do que no século XX, diz Ferreiro (2006)⁴ em entrevista. Uma pessoa alfabetizada no mundo contemporâneo, do ponto de vista dos usos sociais da escrita, convive com uma complexidade cada vez maior, pois as circunstâncias de uso da leitura e escrita se tornaram cada vez mais frequentes e variadas, embora do ponto de vista cognitivo o esforço continue o mesmo.

Assim, entende-se que o conceito de alfabetização não é fixo, porém é uma construção histórica que muda de acordo com as exigências sociais e com as tecnologias de produção de texto. Certamente a alfabetização é um processo que inicia bem antes da criança entrar na escola e não termina ao concluir os anos iniciais. Com a disponibilização dos novos meios de se comunicar que entram não somente no dia a dia das pessoas, mas no cotidiano escolar e profissional, permitem a leitura, produção de textos e o compartilhamento imediato.

Nesse sentido Ferreiro (2009, p. 19) considera que:

(...) as novas tecnologias serão de grande ajuda para a educação como um todo se contribuirão para enterrar debates intermináveis sobre temas obsoletos, por exemplo: “deve-se começar a ensinar a ler por palavras ou por sílabas? Deve começar a ensinar com letra cursiva ou bastão? Que fazer com os canhotos?” Bem-vinda a tecnologia que eliminam destros e canhotos: agora se deve escrever com as duas mãos, sobre um teclado; bem-vinda a tecnologia que permite juntar ou separar os caracteres de acordo com a decisão do produtor; bem-vinda a tecnologia que confronta o aprendiz com textos completos desde o início.

⁴ Entrevista concedida a revista digital Nova Escola em novembro de 2006. Disponível no <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>

Isto quer dizer que ao inserir as tecnologias no processo de alfabetização depara-se com exigências maiores do que antes, não se pode mais fazer do mesmo jeito, a revolução tecnológica chegou para modificar a maneira de pensar nas várias profissões e assim acontece na atuação docente. Concorde-se que “ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. (MORAN, 1999, p. 01). A maior dificuldade está em processar a quantidade de informações, selecionar as múltiplas fontes de acesso, interpretar as diferentes compreensões procurando aprofundamento das informações, buscando espaços menos rígidos, menos engessados.

Considerando que “a relação com a mídia eletrônica é prazerosa - ninguém obriga - é feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa - aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam”. (MORAN, 1999, p. 03). Assim, professores devem utilizar as tecnologias a favor da alfabetização valorizando mais as interações entre alunos, as suas vivências e apostando nos jogos, na ludicidade, na criatividade de cada um, incentivando a construção da autonomia e a busca pelo conhecimento.

3.1 AUTONOMIA COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO

Freire (1996) em sua obra “Pedagogia da autonomia” defende uma pedagogia que oportunize aos sujeitos terem autonomia. Esta autonomia implica em uma relação de trocas em casos de aprendizagem solidárias e cooperativas. Ter autonomia é essencial para a constituição de uma sociedade mais justa, democrática, ativa, com condições de participação política e social no qual todos tenham o direito de dizer o que pensam e o que desejam melhorar tanto para o individual como para o coletivo.

A autonomia não é considerada como algo natural, mas caracteriza-se como um processo de humanização que depende da relação do sujeito com os outros e destes com o conhecimento. A autonomia é uma construção cultural e neste processo é fundamental que o professor propicie condições para que o aluno possa construir, criar, transformar.

Além disso, para que a autonomia vá se consolidando, várias decisões precisam ser tomadas e o papel do educador como mediador do ensino-aprendizagem é de extrema importância para dar forma ética e estética ao ato de ensinar. A dialética

entre o ensinar e aprender se constitui numa relação fundamental para oportunizar um ambiente educativo dialógico, onde professor e educador aprendem e ensinam reciprocamente. (FREIRE, 1996).

Lembrando sempre que o aprendizado verdadeiro não se faz na memorização mecânica de conteúdo, como nos lembra Paulo Freire, somos seres que nos tornamos capazes de aprender e para nós o aprender é ensinar, construir, reconstruir, constatar para mudar, mas para isso precisa-se correr riscos, pois o “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1996, p. 42).

A preocupação do professor não deve estar centrada em passar informações e conteúdo, no entanto deve estar focada no “ensinar a pensar certo”, pois “só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo”, assim o professor estará contribuindo com o amadurecimento do sujeito, provocando a construção do conhecimento e da autonomia do aluno, lembrando que “o trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. (FREIRE, 1996, p. 30; p. 71).

Neste sentido, a autonomia do aluno está relacionada diretamente com a sua liberdade no momento da aprendizagem, liberdade de pensar, agir, tomar decisões. Cabe, nesse ponto, ao professor a tarefa de mediador e de tornar a aula atraente e motivadora para que o aluno sinta prazer em aprender, visto que o aluno se torna realmente aluno “quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos”. (FREIRE, 1996, p. 47).

Para tanto, é fundamental que o professor possa contribuir de forma positiva para que o aluno seja o autor de sua própria formação, estando apto a ajudá-lo no seu processo de construção da sua autonomia, considerando que a “autonomia não é um legado, é uma construção, a construção do indivíduo como sujeito no coletivo e seu método é a cooperação”. (CATAPAN; FIALHO, 1999, p. 08). Assim sendo, a autonomia também se constrói por meio de trabalhos em equipe, nas relações interativas, na comunicação, na reflexão e por meio do diálogo problematizador.

Considerando a educação como um processo dialógico, a escola deve oferecer um ambiente propício para a efetivação de um conhecimento fundamentado no diálogo, deste modo evidencia-se a importância dos alunos trabalharem em grupos de forma colaborativa/cooperativa, já que neste tipo de encontro se expõe

dialogicamente os saberes já apreendidos e se coloca novas possibilidades de construção da autonomia e de outras aprendizagens.

Sabe-se que as interações sociais, colaboração/cooperação são elementos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dada a importância desses elementos nas interações, para o desenvolvimento do sujeito e para a conquista da sua autonomia, buscamos na literatura algumas concepções para os termos colaboração e cooperação.

Segundo Kenski (2003), “a colaboração pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros”. Nas atividades colaborativas um depende do outro para a realização das tarefas “e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos”. (KENSKI, 2003, p. 112).

Já na cooperação os integrantes do grupo realizam atividades de modo isolado, não sendo necessário um consenso do grupo, inclusive pode haver uma subordinação de um integrante em relação aos outros, tornando as relações desiguais e hierárquicas. Portanto, “a colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas para acessar determinada informação”. (KENSKI, 2003, p. 112).

O termo “colaboração”, segundo Houaiss (2012), tem como definição “o ato ou efeito de colaborar”, cooperação, ajuda, auxílio, trabalho realizado com uma ou mais pessoas. Enquanto que termo “cooperação” é definido como ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou auxílio; dar contribuição para; colaboração.

Assim justificamos a utilização dos termos como sinônimos, neste estudo. Embora reconhecemos que a colaboração e cooperação são diferenciadas por alguns autores, pois a colaboração resulta da cooperação e ambas acontecem por meio do diálogo. Nesse sentido, a colaboração pressupõe a cooperação seja por meio das trocas de pensamentos, da comunicação verbal, das discussões, enfim, a colaboração é representada pela etapa das trocas sociais e vem anterior à cooperação.

Quanto às atividades colaborativas/cooperativas, Ferreiro e Teberosky (1986) dizem que estas devem ser encorajadas a promover a aprendizagem construtivista. Ao interagir durante as atividades as crianças enfrentam conflitos de ideias, havendo uma discordância nos pontos de vista, mas estes conflitos servem para a elaboração

de hipóteses mais complexas o que possibilita ampliar, com autonomia, sua tomada de consciência para buscar novas aprendizagens.

Considerando a importância da colaboração/cooperação nas interações, entendemos que atividades em grupos devem ser priorizadas, no qual o professor passa ser um mediador, auxiliando nas atividades de modo a promover uma aprendizagem dinâmica, significativa e potencializadora de saberes, tornando os alunos seres ativos em busca de novos conhecimentos.

O trabalho cooperativo e a interação representam o caminho em busca de um resultado coletivo, procurando desenvolver uma visão mais ampla que auxilia na identificação das incoerências e incompletudes. Ao cooperar se estimula a criatividade em benefício de novas descobertas e alternativas inovadoras. (OKADA, 2003).

Assim, para a inserção de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TIC na escola, se faz necessário que professores/educadores apostem na educação dialógica problematizadora, incentivando que os alunos sejam mais participativos, questionadores, responsáveis e que busquem, por meio do diálogo, resolver conflitos e situações problemas, envolvendo-se em novas experiências que exijam iniciativas, autonomia e colaboração/cooperação.

Quando os alunos são participativos e interagem trabalhando de forma colaborativa, eles constroem conhecimentos de modo mais significativo e gratificante, desenvolvem a criatividade e habilidades intra e interpessoais, deixam de ser independentes para ser interdependentes⁵. (OKADA, 2003).

Por fim, diante da abordagem teórica desta pesquisa, em que foram expostas neste capítulo as concepções sobre alfabetização, autonomia e a colaboração/cooperação sendo construída em uma prática dialógica-problematizadora, apresentaremos no próximo capítulo o Percurso Metodológico construído com a finalidade de delinear os caminhos utilizados para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, bem como buscar respostas à pergunta geradora.

⁵ Interdependência é um conceito que rege as relações entre os indivíduos onde, um único indivíduo é capaz de, através de seus atos, causar efeitos positivos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, elaborado no sentido de apresentar os caminhos metodológicos: definição do tipo de pesquisa; contextualização do espaço investigado e sujeitos envolvidos; recursos utilizados para chegar aos objetivos desta pesquisa; bem como as estratégias de ação; os critérios de Inclusão e Exclusão; Aspectos Éticos; a análise e tratamento dos dados.

A tabela 2 representa os objetivos da pesquisa, referencial teórico e percurso metodológico adotados.

Tabela 2 - Objetivos da pesquisa, referencial teórico e percurso metodológico adotados

OBJETIVOS	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA
Identificar os recursos tecnológicos utilizados pelos professores para alfabetizar.	Teóricos que abordam a temática alfabetização destacando pontos importantes da história da leitura e escrita; Métodos e conceitos; Conceito de TER e os recursos tecnológicos que mais se adaptam as etapas da alfabetização.	Coleta de dados; Conversa informal; Observações no campo de pesquisa; Registros no diário de campo; Questionário aos participantes; Fotografias.
Conhecer as hipóteses de alfabetização das crianças nas turmas.	Revisão da literatura com fundamentação nos estudos de “Emília Ferreiro e Ana Teberosky”, “Paulo Freire” e “Mendonça e Mendonça”.	Realização da sondagem diagnóstica com os alunos, utilizando palavras de mesmo campo semântico; Tabulação dos dados e análise.
Realizar levantamento das TER que contribuem para alfabetização promovendo o avanço da hipótese da leitura e escrita.	Pesquisa em diferentes fontes nos permitiu conhecer e selecionar algumas TER que foram inseridas em turmas de alfabetização. <i>Software Luz do Saber e E-book</i> .	Apresentação das TER para os participantes; Acompanhamento das atividades lúdicas mediadas pelas TER; Observação e análise.
Planejar, implementar e avaliar atividades de alfabetização mediadas pelas TER.	Revisão do referencial metodológico, organização e planejamento da ação.	Delimitação dos sujeitos da pesquisa e seleção das TER a serem inseridas na ação pedagógica; Elaboração das categorias de análise; Implementação e observação; Análise dos resultados.
Apresentação do Produto final, criação de um <i>E-book</i> .	Breve revisão bibliográfica sobre as TER a serem utilizadas trazendo conceitos e utilidades.	Síntese dos materiais e métodos utilizados e montagem e estruturação do <i>e-book</i> ; Integração das TER com as crianças e sugestões de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER para professores alfabetizadores.

Fonte: Da autora.

4.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi organizada e estruturada em três ciclos de investigação-ação. O primeiro ciclo caracterizou-se por um estudo bibliográfico o qual se realizou uma busca de autores que trazem em suas obras a relevância ao tema pesquisado e responde ao primeiro objetivo desta pesquisa que é identificar recursos tecnológicos utilizados pelos professores para alfabetizar. Buscou-se conceitos de TER e os recursos tecnológicos que mais se adaptam as etapas da alfabetização.

Neste sentido “é preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado”. (MINAYO, 2001). Para este estudo buscou-se levantamento nas seguintes bases de dados: Portal do Ministério da Educação e Cultura, Domínio Público, Scielo, Renote, Periódicos da Capes, Canal do Ensino, obras impressas de Paulo Freire e de Emília Ferreira e Ana Teberosky; obras de Kenski (2003; 2012), Mendonça e Mendonça (2006; 2007), entre outras obras.

O segundo ciclo da pesquisa caracterizou-se pela fase exploratória, nesta fase da pesquisa o tempo é dedicado a interrogações preliminares “sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (MINAYO, 2001, p. 26), conhecida também como momento da identificação e contextualização. Nesta etapa também ocorre a inserção da pesquisadora no ambiente escolar, para a investigação e coleta de dados e desenvolvimento das ações. A inserção na escola investigada, iniciou no final do ano de 2014 em uma instituição de EF que atende crianças do primeiro ao quarto ano e permaneceu durante o ano de 2015, período em que foi desenvolvido as estratégias de ação presentes no terceiro ciclo da pesquisa.

No terceiro ciclo da pesquisa fez-se a sondagem diagnóstica com os participantes e a tabulação dos dados relacionados a sondagem, que levou a pesquisadora e os participantes à elaboração e desenvolvimento de estratégias de ação contemplando os demais objetivos desta pesquisa. Neste ciclo fez-se a implementação das ações planejadas integrando as TER *E-book* e *software* Luz do Saber, por meio de atividades lúdico-pedagógicas. E por último, realizou-se a análise dos resultados das intervenções realizadas com os participantes, seguida da elaboração do Produto final resultado da Dissertação que se constituiu na criação do *e-book* com orientações para professores.

4.2 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa possui como foco central de investigação “a integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER na alfabetização”. O tipo de pesquisa foi a pesquisa-ação considerada como prática colaborativa e participativa, no qual o pesquisador é o ator e coautor do processo investigativo, já que atua de modo colaborativo com seus pares voltado para uma mesma temática. Assim, faz-se necessário investigar ativamente de forma planejada e observar, agir e refletir de forma cuidadosa e sistemática sobre uma realidade concreta. (KEMMIS; MCTAGGART; 1988).

A pesquisa-ação é considerada por Thiollent (2011) como uma tipologia de pesquisa social que possibilita a construção de conhecimentos por meio da prática, da reflexão-ação e da transformação de uma realidade. Segundo o referido autor, na pesquisa-ação o pesquisador deve se inserir no grupo pesquisado, fazer parte deste ou já ter realizado alguma ação que tenha possibilitado um conhecimento prévio do grupo a ser investigado.

Compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças. A pesquisa-ação parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática para desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.

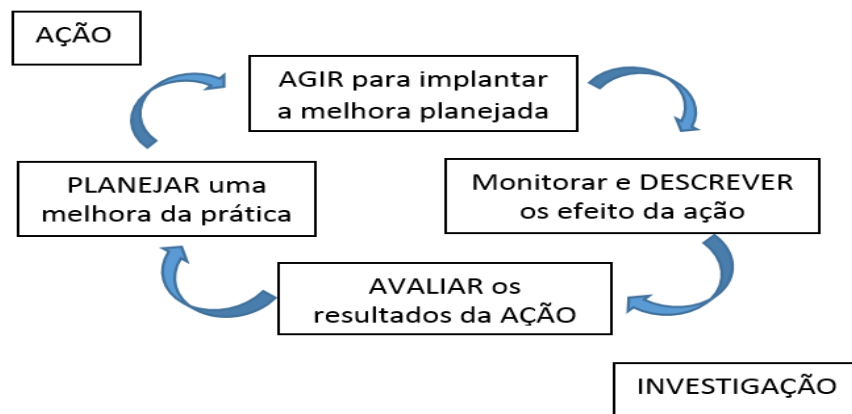
Para Tripp (2005) na pesquisa-ação o pesquisador deve se propor a fazer o reconhecimento, isto é, fazer uma análise situacional do contexto da pesquisa, produzir uma visão ampla sobre as práticas atuais, traçar o perfil do ambiente, dos envolvidos e paralelamente promover mudanças para aprimorar a prática. Nesse tipo de pesquisa a reflexão é essencial. O estudo por meio da pesquisa-ação tem como propósito melhorar a qualidade da ação, melhoria da prática e a produção do conhecimento.

A pesquisa-ação é considerada como mais eficiente a partir do momento em que ela se expande vertical e horizontalmente como uma rede, por toda uma organização e considera-se que a pesquisa-ação produz muito conhecimento baseado na prática enfatizando que esta pesquisa “deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria”. (TRIPP, 2005, p. 455).

Na pesquisa-ação não há como especificar os tópicos aos quais se pretende trabalhar, porque estes irão surgir após a análise da situação selecionada com todos os participantes. Nesse sentido Tripp (2005) sugere que se justifique a utilização do termo “declaração de intenções” descrita por Heron (1987 apud TRIPP, 2005) ao invés de proposta de pesquisa.

No esquema representado pela figura 6 apresenta-se as fases da pesquisa-ação, considerando os estudos em Tripp (2005).

Figura 6 - As fases do ciclo da pesquisa ação



Fonte: Da autora, elaborado segundo estudos em Tripp (2005).

Este estudo possui características de cunho qualitativo, considerando que a investigação é descritiva, no qual o pesquisador acredita que todas as informações têm potencial para que pistas sejam construídas permitindo estabelecer a compreensão mais clara do objeto de estudo. O estudo qualitativo se preocupa em aprofundar a compreensão de um grupo social, desconsiderando a representatividade numérica.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas e há um interesse maior no processo do que nos resultados ou produtos. De acordo com Minayo (2001), na abordagem qualitativa trabalha-se com um universo de significados, aspirações, motivos, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fatos.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO PESQUISADO E SUJEITOS ENVOLVIDOS

A escola investigada é uma instituição filantrópica e de responsabilidade da Sociedade Espírita Estudo e Caridade (SEEC). A escola trabalha com a educação de forma integral promovendo a autoeducação do aluno e tem a família como parte integrante de todo o processo educacional. Na visão desta escola o educador deve ter consciência do seu papel despertando no aluno a reflexão, a visão crítica por meio do pensar, questionar, aprender, a discernir e a construir opiniões próprias.

Segundo Weber e Scherer (2012), essa instituição foi fundada no ano de 1927, por iniciativa de um grupo de mulheres espíritas atuantes em Santa Maria, RS. Os referidos autores mencionam que no ano de 1932, a SEEC constituiu o *Abrigo Espírita Instrução e Trabalho* com o propósito de prestar atendimento as crianças desamparadas. No princípio o abrigo deveria receber apenas meninas órfãs advindas de famílias desestruturadas financeiramente e que não dispusessem de condições suficientes para mantê-las.

Porém em 1940 e 1950, a instituição ampliou suas atividades ao fundar o *Abrigo Espírita Instrução e Trabalho – Seção Masculina*. A instituição funcionava como uma escola rural no distrito de Itaara, e tinha como objetivo atender meninos carentes da cidade e região. No ano de 1934 foram desenvolvidas as primeiras aulas para as crianças abrigadas, estas atividades foram ampliadas no ano de 1952 quando foi criada uma escola junto ao abrigo. No ano de 1966, a instituição passa a funcionar como *Escola de 1º Grau Incompleto Instrução e Trabalho*, a qual recebe também crianças carentes de fora da instituição. (WEBER; SCHERER, 2012).

No ano de 1959, o abrigo passou a denominar-se “Lar de Joaquina” em homenagem à primeira diretora da instituição que se chamava Joaquina Flores de Carvalho. Com essa denominação a SEEC tornou-se bastante conhecida na cidade.

Atualmente a escola atende 122 crianças, de 1º ao 4ª ano do EF, possui 5 professores, 10 funcionários, uma coordenadora pedagógica e uma diretora. Muitos voluntários trabalham na instituição. A escola apresenta uma estrutura adequada e organizada, com salas amplas e equipadas com projetor multimídia, ar condicionado, ventilador de teto, armários de metal, mesas e cadeiras em ótimo estado de conservação e suficientes para atender o número de alunos mencionado.

A escola possui uma sala de informática equipada 13 computadores e um televisor. Todos os equipamentos foram obtidos através do projeto de ação social (Programa Estadual de Apoio a Inclusão e promoção Social Inclusão Digital, amparados pela Lei da Solidariedade⁶). Esta sala é utilizada apenas no turno da tarde para a realização dos projetos desenvolvidos pela escola. De acordo com informações obtidas pela diretora, durante o turno da manhã a sala de informática fica ociosa e tem-se o desejo de que os professores pudessem usufruir desse espaço para promover atividades pedagógicas aos alunos.

Há também um salão com TV e colchonetes para que as crianças descansem ou durmam, visto que a maioria delas frequenta a escola em turno integral. Esse espaço também é utilizado para a realização de outras atividades pelas crianças. Também possui um refeitório, local onde as crianças realizam todas as refeições (lanche, almoço e jantar).

Outros espaços estão disponíveis para serem explorados pelos alunos como: dois pátios, um situado na frente da escola e outro nos fundos, uma quadra de esportes, uma pracinha, corredores amplos e uma biblioteca.

4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Primeiramente foi feito o contato com a diretora, coordenação e professores, que prontamente receberam e acolheram a pesquisadora demonstrando interesse em abrir o espaço para a pesquisa. Após a inserção da pesquisadora no espaço escolar, para a investigação do objeto de estudo, iniciou-se a busca de informações junto aos documentos da escola, também se procurou conhecer o ambiente escolar, as crianças e os espaços disponíveis para a exploração das crianças.

As informações sobre a escola foram, em sua maior parte, obtidas por meio de conversas com a diretora, coordenação e secretária. O PPP estava em processo de elaboração, segundo a diretora, e em primeiro momento não foi possível o acesso da pesquisadora a esse documento. Consultas no artigo de Weber e Scherer (2012) se

⁶ **Lei da Solidariedade** - É um programa de incentivo fiscal, que viabiliza a parceria entre governo, Entidades Sociais e empresas para realização de projetos sociais, instituído pela Lei 11.853 em 29 de novembro de 2002 e regulamentado pelo Decreto n. 42.338 de 11 de junho de 2003. Disponível em: http://www.stds.rs.gov.br/conteudo.php?cod_conteudo=2055

fizeram necessárias e possibilitaram chegar as informações referentes a parte histórica da instituição.

Os dados coletados foram encontrados por meio de registros, observações, fotografias e acompanhamento das reuniões e aulas, com observação dos registros no caderno dos alunos, conversas com os alunos e professores, anotações e sondagem diagnóstica para descobrir qual o nível ou a hipótese de aprendizagem da alfabetização que os alunos se encontravam.

A inserção na escola iniciou no ano de 2014, no mês de novembro foram realizadas quatro visitas, a saber: nos dias 05/11/2014, 14/11/2014, 21/11/2014 e 28/11/2014, e no mês de dezembro: dia 05/12/2014, 12/12/2014, 16/12/2014 e 22/12/2014. Em razão das férias escolares, as visitas foram retomadas no ano seguinte. Em decorrência de alguns contratempores particulares, a pesquisadora voltou ao campo de pesquisa no mês de maio de 2015. Durante esse período o referencial teórico foi sendo construído bem como o cumprimento das disciplinas do curso.

A partir do mês de maio de 2015, a pesquisadora deu continuidade com as observações e coletas de dados da pesquisa de campo. Nesse período foram intensificadas as visitas que passaram a ser realizadas em média 3 vezes por semana. As visitas foram com intenção de dar continuidade com as observações, registros, anotações, gravação de áudios e imagens, com o intuito de coletar mais elementos para contribuir com a pesquisa.

A população inicial da pesquisa abrangeu cinco professores, sendo dois de primeiros anos, um professor de segundo ano, um professor de terceiro ano, um professor de quarto ano, a coordenadora pedagógica, a diretora, a presidente da associação SEEC e todos os alunos do primeiro ao quarto ano, totalizando 118 alunos. Posteriormente, foi necessário delimitar o universo desta pesquisa bem como selecionar as tecnologias a serem inseridas. Para tanto, no item 4.6 há explicações de forma mais detalhada como procedeu os critérios para a delimitação.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuiu-se codificação aos nomes. P3 para professora e para os alunos adotou-se as letras seguidas dos números na sequência: A1, A2, A3 e assim sucessivamente (tabela 3).

Tabela 3 - Código dos participantes

P3	A1, A2, A3, A4, A5, A6
Professora do 3º ano	Alunos do 1º ao 6º ano

Fonte: Da autora.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO, SONDADEM DIAGNÓSTICA, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E DIÁRIO DE CAMPO

Um dos instrumentos utilizados foi o questionário que é considerado bastante empregado em pesquisas científicas com o propósito de conhecer o campo de atuação, no caso da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), o questionário tem relações diretas com as questões iniciais da pesquisa como o tema, os objetivos, o problema e as hipóteses. Para identificar os conceitos iniciais que os participantes teriam sobre as tecnologias, elaborou-se o questionário (apêndice E) com perguntas abertas aos participantes. Uma das questões iniciais que permeou o questionário foi: O que você entende por tecnologias?

Esse questionamento foi lançado em um encontro mensal no qual acontecia a reunião com os professores, coordenadora e direção, e foi solicitado pela pesquisadora para que todos os participantes descrevessem o seu conhecimento sobre tecnologias escrevendo um texto, um parágrafo, uma frase, uma palavra ou um desenho que de alguma forma definisse tecnologias. Salienta-se que o questionário não foi devolvido pelos professores.

Quanto a sondagem diagnóstica, esta foi utilizada para a identificação das hipóteses das crianças sobre a linguagem escrita, possibilitando que as atividades planejadas pudessem ser adequadas às aulas de acordo com a necessidade de cada criança. A sondagem foi realizada com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) que sugerem que para a realização desta com as crianças deve-se partir de palavras de um mesmo campo semântico, por exemplo: partes do corpo, alimentos, animais. Essas palavras devem ser uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba, e finalizar com uma frase utilizando uma das palavras já mencionadas para a criança.

Para tanto, ao realizarmos a sondagem diagnóstica consideramos os conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em sala, naquele momento as partes

do corpo. Desse modo foram selecionadas as seguintes palavras: tornozelo, cabeça, braço e pé. E a frase escolhida foi: A minha cabeça dói. Para as quatro turmas foram utilizadas a mesma forma de sondagem com exceção da turma do quarto ano que foi realizado um texto partindo de uma história do contexto de cada aluno.

A coleta de dados é um passo imprescindível para dar subsídios a etapa da análise e para o entendimento do contexto em que a pesquisa está inserida. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se, além da observação participante, o questionário, a sondagem diagnóstica e o diário de campo. A observação, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), é um método de coleta de dados para obter informações e é por meio dos sentidos que se consegue captar determinados aspectos da realidade.

Nessa pesquisa o diário de campo foi utilizado para registro completo das observações e dos acontecimentos concretos verificados, como as reflexões do pesquisador, as suas experiências pessoais e comentários. Tendo todos os dados registrados facilita-se ao fazer as análises de dados posteriormente. O diário de campo é uma importante fonte de informação. (TRIVIÑUS, 1987).

Neste sentido o diário de campo foi fundamental como uma forma de registro de observações, este foi usado diariamente para coletar dados, anotações, registros, comentários e reflexões, o diário serviu para uso individual da pesquisadora.

4.6 DELIMITAÇÃO DA AMOSTRAGEM E ASPECTOS ÉTICOS

Quando se iniciou a pesquisa, logo nas primeiras observações, encontros e contatos com os professores, tudo foi conduzido para uma possível integração das TER por meio de uma formação continuada de professores. Trocaram-se ideias entre pesquisadora e professores para que pudessem conhecer algumas TER por meio de cursos ou oficinas, para que posteriormente pudessem ser aplicadas em suas práticas pedagógicas. Mas com o passar dos dias, os encontros e diálogos foram ficando cada vez menos frequentes devido à escassez de tempo.

Em decorrência da maioria dos professores trabalharem em duas escolas, vindo a dificultar o horário para as formações, foi inviabilizada a ideia das oficinas ou cursos de formação. Outro fator bastante relevante que nos fez refletir e lançar nosso olhar por outro viés, foi que no ano de 2015 houve uma mudança na diretoria, na equipe de professores da escola e também ocorreu a saída e entrada de novos alunos.

Assim, foi necessário reorganizar nossas ideias, dar um novo rumo a pesquisa, visando atingir os objetivos já definidos.

Diante disso, para desenvolver atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER na alfabetização, considerando o contexto da pesquisa, foi necessário delimitar o universo da pesquisa bem como selecionar as tecnologias a serem inseridas. Assim, considerando o desenvolvimento de uma pesquisa com relevância e características passível de uma investigação de Mestrado, utilizamos alguns critérios para a seleção dos sujeitos.

- Sujeitos que devolveram assinados os Termos de Assentimento com autorização de participação;
- Os sujeitos que se encontravam na hipótese alfabética;
- Participantes que demonstraram interesse, aceitando o desafio de conhecer e trabalhar com as TER (os alunos das turmas P3);
- Tecnologia *E-book*;
- Tecnologia Luz do saber (desenvolvida para alfabetização).

Selecionamos para análise 6 participantes, com a finalidade de realizar um recorte metodológico que nos permitisse uma investigação mais factível. Embora, lembrando que todas as crianças participaram dos encontros realizados que promoveram a integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER na escola.

Quanto as TER integradas por meio das atividades lúdico-pedagógicas, selecionamos o *E-book*, livro digital⁷, o qual as crianças já haviam feito os primeiros contatos. E o *software* livre “Luz do Saber” que apresenta em sua interface elementos característicos da alfabetização. A escolha destes recursos se deu por serem de fácil compreensão e que possibilitam ao aluno a aprendizagem da leitura e escrita por meio da criação de textos, frases, desenhos, imagens, e inserção de fotos, trabalhando de forma lúdica com o uso de jogos que incentivam a criatividade.

Todo o trabalho da pesquisadora deve ser permeado pela ética na pesquisa. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 21/09/2015, com o número do CAAE 48767515.0.0000.5346 e parecer 1238058 (anexo B). Ao planejar e implementar uma pesquisa a questão da ética é

⁷ Disponível na plataforma www.livrosdigitais.com.br.

fundamental e tem a intenção de resguardar tanto o pesquisador quanto os participantes. A ética está em respeitar os autores na elaboração do texto do projeto de pesquisa e em não causar prejuízos aos participantes. A autonomia deve ser preservada e o direito de participar ou não deve ser garantido bem como preservar o anonimato de todos os participantes.

Desta maneira, respeitando os aspectos éticos da pesquisa, todos os participantes envolvidos receberam os Termos de Confidencialidade (apêndice A), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B e C) e Termos de Assentimento (apêndice D), os quais foram autorizadas as participações de forma totalmente voluntária. Os participantes foram informados que poderiam desistir da pesquisa no momento em que julgassem necessário, sem sofrer qualquer risco ou prejuízo.

Todos os participantes tiveram acesso aos Termos de Assentimento e de Confidencialidade, no qual a pesquisadora comprometeu-se a preservar a privacidade dos dados coletados, através da sondagem diagnóstica realizada com os alunos e questionário com os demais participantes. Estes ficaram cientes de que as informações seriam utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e que as informações somente poderiam ser divulgadas de forma anônima.

Quanto aos riscos da pesquisa foi informado aos participantes que toda pesquisa pode apresentar algum desconforto ou constrangimento entre os participantes, no entanto, a pesquisadora ao perceber esse constrangimento encaminhará de forma a amenizar essa situação, sendo que o participante poderá desistir das atividades da pesquisa a qualquer momento sem que isso pudesse trazer qualquer penalidade ou prejuízo. E quanto aos benefícios foi informado que esta pesquisa tem como propósito oportunizar a integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER para potencializar a alfabetização. Nesse sentido, como benefício a contribuição com atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER objetivando que as crianças pudessem avançar nas hipóteses da leitura e escrita durante as aulas desenvolvidas.

4.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para análise dos dados busca-se organizar e tabular os dados coletados de forma a possibilitar respostas ao problema sugerido para investigação. Segundo Gil (2010) a interpretação dos dados procura o sentido mais amplo das respostas, o que é feito diante de sua ligação com outros conhecimentos obtidos inicialmente. Analisar e interpretar são processos bastante complexos porque envolvem idas e vindas às fases da pesquisa.

Na pesquisa-ação um dos objetivos é resolver um problema, portanto, no final da etapa de análise, inicia-se a elaboração de estratégias de um plano de ação, para modificar a prática. Logo após a implementação do plano de ação, inicia-se a etapa da avaliação e da construção dos relatórios com os resultados. De acordo com Thiollent (2011), a avaliação deve ser obrigatória e contínua no processo da pesquisa-ação.

Tabela 4 - Tabela das categorias de análise do *e-book* e *software* Luz do Saber

	ATIVIDADES LÚDICAS MEDIADAS PELAS TER	CATEGORIA 1	CATEGORIA 2	CATEGORIA 3
		AUTONOMIA	COLABORAÇÃO/ COOPERAÇÃO	FIXAÇÃO E EQUIVOCOS NA ALFABETIZAÇÃO
E-BOOK www.livrosdigitais.org.br	Criar, entender manipular a ferramenta;			
	Escrita e Edição de textos;			
	Habilidades com os recursos teclado, mouse e ferramentas;			
SOFTWAREW LUZ DO SABER	Acesso ao site e começar atividades;			
	Acesso ao <i>Software</i> , atividade "crachá" encontrar o nome;			
	Jogo do bingo, sorteio das letras para formar o nome do aluno;			
	Jogo de montar o Quebra-cabeças;			
	Jogo de dominó dos nomes;			
	Jogo da Memória dos nomes;			
	Leitura de livros na estante dos livros;			
	Escrita de textos no módulo "Escrever"			

Fonte: Da autora.

Após desenvolvimento do plano de ação utilizamos a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), que consiste em tratar a informação iniciando com uma pré análise, fazendo a escolha de textos/documentos, explorando os materiais, tratando os resultados e interpretando, ligando os resultados obtidos ao escopo teórico e permitindo o avanço para conclusões da pesquisa. Para analisar as atividades pedagógicas mediadas pela TER, a fim de verificar possibilidades de avanços no desenvolvimento da alfabetização nos alunos estudantes, bem como identificar o desenvolvimento de outras habilidades que contribuam para a alfabetização, elaborou-se as seguintes categorias de análise: categoria 1 “autonomia”; categoria 2 “colaboração/cooperação”; categoria 3 “fixação e equívocos na alfabetização”. As atividades lúdico-pedagógicas permeadas pelas ferramentas dispostas no *e-book* e no *software* Luz do Saber aparecem representadas na tabela 4.

4.8 ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

4.8.1 Integração de atividades lúdico-pedagógicas na alfabetização

Antes de implementar qualquer estratégia de ação é necessário lembrar que o planejamento é o primeiro passo. Para tanto, é imprescindível as definições de objetivos bem elaboradas, bem como a adaptação, a organização e a reorganização das estratégias, lembrando que na pesquisa-ação estas adaptações estão em constante movimento. Assim, neste capítulo, retomou-se um dos objetivos da pesquisa que é implementar estratégias de ação. Neste caso, elaborou-se e desenvolveu-se o planejamento (apêndice F) de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER *e-book* e *software* Luz do Saber, pela P3 juntamente com a pesquisadora, estas também fizeram a mediação e acompanhamento das atividades durante os encontros.

4.8.2 Conhecendo a TER *e-book*

O *e-book* é um livro digital que pode ser lido por meio de computador, *smartphone*, *tablet* ou dispositivos próprios para esse fim. Os *e-books* podem ser encontrados gratuitamente nos *sites* ou bibliotecas públicas, também podem ser

acessados por meio de endereços eletrônicos. No caso da nossa proposta as crianças tiveram acesso ao *e-book* por meio da plataforma <http://www.livrosdigitais.org.br>.

Esta plataforma foi criada no Brasil, pelo Instituto Paramitas e permite que o usuário crie seu *e-book* a partir de quatro *layouts* pré-estabelecidos, podendo trabalhar com textos e imagens. Com esse recurso é possível a elaboração e construção de livros de forma simples, prática e gratuita. Os livros criados podem ser compartilhados ou publicados, também há uma opção para impressão dos livros. Essa plataforma é ideal para ser utilizada na área da educação, já que desperta o interesse de crianças, jovens e adultos pela leitura e estimula o sujeito a ser protagonista do seu aprendizado.

4.8.3 Integração de atividades lúdico-pedagógicas - livros digitais (*e-book*)

Antes de iniciar a inserção de atividades com as crianças foi necessária a organização dos horários para que todas as crianças pudessem participar, então se combinou que uma vez por semana ocorreria o encontro de uma hora, com a turma da P3, no período da manhã e durante as aulas regulares. Os alunos teriam que se organizar em duplas, pois a quantidade de computadores não era suficiente para que cada um pudesse utilizar um computador. Esta organização contribuiu positivamente considerando que uma das categorias de análise da nossa proposta foi pautada na colaboração/cooperação das crianças no desenvolvimento do processo da aprendizagem da alfabetização com as TER.

O primeiro passo foi promover momentos de interação das crianças com as TER a serem utilizadas, nos primeiros encontros familiarizaram-se com os computadores, aprenderam a ligar, a desligar, a entrar, a sair dos jogos, enfim puderam mostrar o que já sabiam fazer e fizeram novas descobertas.

A primeira TER inserida foi *e-book* livros digitais, por meio da construção de diário virtual em atividades com as crianças da turma da P3. Para iniciar a participação do aluno e a construção do diário virtual, foi criado pela pesquisadora um *login* e uma senha para a turma, na plataforma <http://www.livrosdigitais.org.br>.

Ao entrarem na plataforma, cada aluno, após identificar-se como tal, iniciou a construção do seu próprio livro, ou seja, seu diário. Este era identificado pelo nome escolhido pela criança durante a sua elaboração. Foram vários encontros que permitiram a criação e edição do livro/diário. Nos primeiros encontros, os alunos, ao

entrarem na plataforma sentiam dificuldades para encontrar seu diário, dado que muitos colocaram nomes bem semelhantes e acabaram confundindo-se com o nome do diário do colega.

Para amenizar ou resolver este problema sugerimos que cada criança colocasse um número diferente na capa do diário para que pudessem identificá-lo com mais facilidade. Essas dificuldades foram sendo sanadas a partir do momento em que as crianças começaram a compreender melhor a funcionalidade da tecnologia dos livros digitais e quando aprenderam a colocar foto delas ou imagens na capa do diário e passaram a identificá-lo com maior facilidade.

Os encontros foram realizados uma vez por semana, durante o decorrer dos dias e nos finais de semana os alunos tinham tempo suficiente para “recheiar” seu diário manual com os mais diferentes temas de seu interesse que surgiam com o passar dos dias. Nos encontros realizados no laboratório utilizaram a tecnologia para transcrever seu diário manual para o virtual. Desse modo, tinham a oportunidade de estar em contato com a tecnologia, criar, recriar, rever seus erros ortográficos, rever a escrita, fazer a leitura de seus textos, e, a partir da reflexão, poder melhorar e aprimorar sua escrita. Nesse sentido, com a construção do diário podemos evidenciar a importância de se trabalhar seguindo o 4º passo do método sociolinguístico que consiste em atividades de fixação da leitura e escrita. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

O diário virtual também oportunizou, além da inserção da tecnologia específica, conhecer diversas ferramentas que permitiram pesquisar significados das palavras desconhecidas, pesquisar imagens que foram agregadas ao diário, aprender a recortar, a colar e a importar imagens e fotos do computador para o diário virtual.

Nesta primeira criação foi possível perceber o quanto a colaboração é importante, já que as crianças precisavam lembrar a senha toda vez que fossem acessar o seu *e-book* para a construção e edição do seu diário. Neste momento percebemos o quanto a turma foi solidária, pois procuravam um ajudar o outro. Aqueles que sabiam, ajudavam, auxiliando o colega, mostrando os passos necessários para entrar no sistema *online* evidenciando momentos de colaboração/cooperação.

Desta forma, as crianças passaram a entender como a tecnologia *e-book* funcionava e iniciaram a escrita e edição de seus textos, a criação e importação de imagens utilizando os recursos disponíveis.

4.8.4 Conhecendo a TER *software* luz do saber

O *software* Luz do Saber Infantil⁸ é uma tecnologia desenvolvida com fins didáticos, foi criada por Marcos Dionísio R. do Nascimento, Marcia Oliveira Cavalcante Campos e Thiago Chagas Oliveira, objetivando contribuir para a alfabetização de crianças e adultos, bem como para a promoção da inserção na cultura digital. É um *software* que foi desenvolvido com base na teoria do educador Paulo Freire e contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico.

O *software* apresenta em sua interface cinco módulos, a saber: “Começar”, “Ler”, “Escrever”, “Livros” e “Edição”. O primeiro é composto por 10 atividades pedagógicas que estimulam o aluno por meio de jogos, proporcionando o conhecimento dos fonemas e grafemas que compõem o nome do aluno e, paralelamente, desenvolve habilidades e competências necessárias ao uso do *mouse* e do teclado.

O módulo “Ler” pode ser autorado, isto quer dizer que o professor pode editar as atividades e adaptá-las ao contexto do aluno. Este módulo possui 36 atividades já estruturadas (modelos), proporcionando ao aluno realizar as atividades de modo lúdico, possui as competências necessárias para que o aluno aprenda a ler e escrever de forma autônoma. São várias as propostas de aula que se encontrou no *software* e que podem ser adaptadas considerando os conhecimentos que o aluno já possui.

4.8.5 Integração de atividades lúdico-pedagógicas - luz do Saber

Para a inserção de atividades por meio da TER Luz do saber, as crianças foram apresentadas a este recurso e desde o primeiro acesso compreenderam que para iniciar as atividades seria necessário escrever o seu nome na interface inicial do *software*. Desta forma, poderiam escolher entre os 5 módulos disponíveis, aqueles de sua preferência. Entretanto, selecionamos para análise dois módulos: “começar” e “escrever”.

⁸ Disponível em: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov>.

No módulo “começar” ao clicar na opção “aprenda a usar o computador”, a criança já pode iniciar a realização das atividades. Dentro deste módulo encontramos várias atividades, todas relacionadas com o nome da criança, entre elas escolheu-se para análise as seguintes: atividade do crachá, que consiste, primeiramente, em encontrar o seu nome entre os demais nomes disponíveis; jogo do bingo, que consiste no sorteio das letras para formar o nome do aluno; o jogo de montar o quebra-cabeças, que se trata de encaixar as peças do nome; jogo de dominó dos nomes, que trata de encaixar as palavras com suas letras iniciais.

Já no módulo “escrever” tem-se as opções “cartão postal”, “jornal”, “texto” e “gibi”, neste módulo as crianças puderam escolher os tipos de textos de sua preferência para escrever e assim escolher o recurso adequado. No módulo livros, as crianças tiveram a opção da estante de livros com várias alternativas de leituras, que escolheram de acordo com sua preferência. E o módulo ler apresenta sugestões de aulas, com os mais diferentes temas, que podem ser acessados pelas crianças e pelos professores. Neste módulo o professor pode inserir suas aulas de acordo com o tema que está trabalhando em sala e considerando a palavra geradora.

Os encontros foram realizados com as turmas, durante o período de aula no turno da manhã, e a professora acompanhava-os até a sala de informática. Os encontros eram realizados uma vez por semana no período de uma hora. Os alunos formaram duplas para que pudessem utilizar os computadores. No primeiro momento ficaram livres para demonstrar o que sabiam fazer no computador, assim percebeu-se que seus conhecimentos eram bem restritos, necessitavam de ajuda para ligar e desligar o computador e para acessar *sites* e jogos.

Inicialmente, percebeu-se que as crianças tinham preferências por alguns jogos disponíveis no *site* <http://www.friv.com>. Jogos estes que visavam apenas o entretenimento, a diversão e não haviam intencionalidades pedagógicas. As meninas acessavam jogos da Barbie e *Monster Hight* para colorir, fazer maquiagem, troca de roupas nas bonecas, jogo de fazer comida, enfeitar bolos entre outros, já os meninos concentravam-se com jogos de luta entre os personagens, corridas de carro, moto, entre outros.

Para que pudéssemos inserir atividades lúdico-pedagógicas mediadas pela TER, objetivando a fixação da leitura e escrita e a alfabetização, primeiramente foi necessário propiciar momentos em que as crianças tivessem o conhecimento básico sobre o computador, embora todas elas tivessem afirmado saber utilizar o

computador, percebeu-se que necessitavam de um tempo para explorar, conhecer, manipular a máquina para que desenvolvessem habilidades como ligar, desligar, utilizar o *mouse*, o teclado, acessar a Internet, entrar no *site* dos livros digitais e para que se apropriassem das ferramentas disponíveis. Portanto, os primeiros encontros foram disponibilizados para a exploração. Aqueles alunos que já apresentavam mais habilidades foram desafiados a colaborar/cooperar com os demais colegas.

As crianças, ao iniciarem as atividades, foram orientadas a ligar o computador de modo correto, isto é, seguindo as normas técnicas recomendadas para não danificar os equipamentos e ao terminarem as atividades, desligar de forma correta também.

4.8.6 Elaboração do produto final desta dissertação – e-book

Como proposta final desta dissertação elaborou-se um *e-book* (apêndice G) que tem como finalidade trazer orientações e sugestões aos professores sobre a inserção das TER na alfabetização de crianças no EF. O *e-book* foi elaborado na plataforma Papyrus, editor *online* que possibilita a elaboração de livros digitais que podem ser lidos na versão digital ou podem ser impressos no formato PDF, Epub ou Kindle.

Decorrentes desta pesquisa foram publicados dois artigos, sendo o primeiro com o título “Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública” publicado na revista “Quanta – Comunicação e cultura”, v. 1, n. 1, 2015 e disponível em formato .pdf no link <http://www.aedb.br/publicacoes/index.php/comunicacao/article/view/4/5>, o segundo artigo com o título “Inserção de atividades pedagógicas mediadas pelas TIC na alfabetização” foi publicado na revista “Entre palavras”, disponível em formato .pdf no link: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/677/360>.

4.9 E-BOOK “ALFABETIZAR COM AS TER”

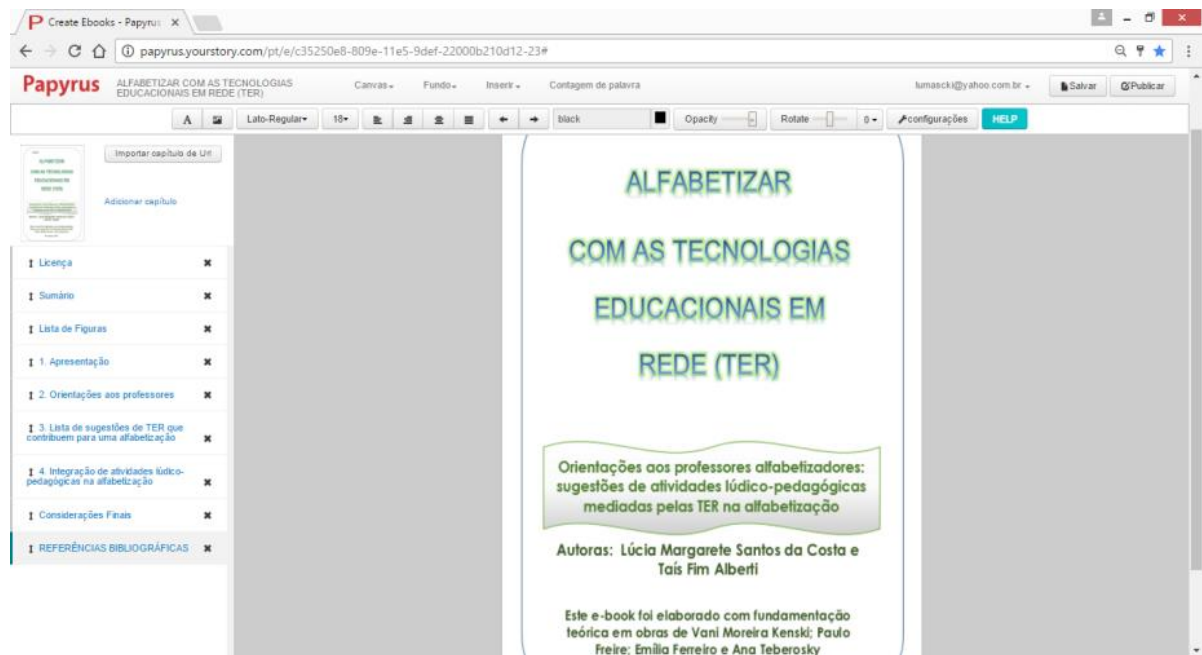
Este *e-book* foi organizado da seguinte maneira: na parte inicial fez-se uma apresentação do produto destacando objetivos, vínculo da pesquisa com o programa PPGTER e o referencial teórico, o qual foi embasado nossa pesquisa, enfatizando

autores que contribuíram com seus estudos na área da educação, mais especificamente a alfabetização.

Na segunda parte do *e-book* apresentou-se orientações aos professores e listou-se sugestões de TER que contribuem para a alfabetização. Na sequência mencionou-se atividades lúdico-pedagógicas com a integração das TER *e-book* livros digitais e do *software* Luz do Saber, apresentou-se alguns resultados da pesquisa. E por fim, teceu-se as considerações finais, elencando pontos positivos e negativos na realização desta pesquisa.

O produto final foi intitulado “Alfabetizar com as Tecnologias Educacionais em Rede (TER)”, foi elaborado na plataforma Papyrus (figura 7), disponível em formato .pdf no link [http://papyruseditor.com/web/56478/ALFABETIZAR-COM-AS-TECNOLOGIAS-EDUCACIONAIS-EM-REDE-\(TER\)](http://papyruseditor.com/web/56478/ALFABETIZAR-COM-AS-TECNOLOGIAS-EDUCACIONAIS-EM-REDE-(TER)).

Figura 7 - Interface da plataforma Papyrus, elaboração do *e-book*



Fonte: *Print Screen* da autora.

5 A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

5.1 ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DA TER LIVROS DIGITAIS

A criação do *e-book* pela criança “A1” aconteceu em vários encontros, primeiramente, “A1” ao criar seu diário sentia-se insegura precisando de auxílio das professoras e dos colegas. Por muitas vezes “A1” criou seu livro e logo depois acabava excluindo-o e dizia que era sem querer, escrevia os textos e apagava logo em seguida. Sempre que iniciávamos as atividades no *e-book*, “A1” raramente lembrava de que modo devia começar, quais as etapas que deveria seguir para entrar no livro, editar e escrever seus textos. Estávamos no quinto encontro quando a criança nos surpreendeu dizendo! “Profe eu já sei, não preciso mais de ajuda, vou te mostrar vem ver”. Assim, “A1” desenvolveu a escrita inicial do diário, embora percebêssemos que ela apresentava algumas dificuldades com as TER, o que era perfeitamente compreensível, visto que era seu primeiro contato com aquela ferramenta.

Nas primeiras escritas “A1” preferia escrever com letras maiúsculas, ela dizia que gostava de letras “grandes”, entretanto percebemos que ela ainda não entendia como deveria usar o teclado de forma a escrever com letras minúsculas. Com as orientações da professora, ela entendeu que ao alternar as teclas poderia utilizar tanto maiúscula quanto minúscula. Em seus textos “A1” relatou fatos que aconteciam na escola, demonstrando criatividade e autonomia na escrita, quando se sentiu mais segura começou a questionar e ter curiosidades, buscando conhecer mais como funcionava o livro digital. Ao descobrir que podia escrever tanto com letras maiúsculas quanto com minúsculas, logo que escrevia seu texto, gostava de repeti-lo copiando com letras minúsculas, conforme ilustra a figura 8 de um pequeno fragmento do texto retirado do *e-book* da “A1”.

No texto de “A1” percebemos que, embora a criança tenha passado a mensagem a qual ela pretendia, não demonstrou a preocupação com as correções ortográficas das palavras, notamos no texto que em algumas palavras “A1” coloca acentuação em outras não. Percebemos alguns equívocos na escrita, talvez por desatenção ou até mesmo por falta de orientação, pois neste primeiro momento, durante a escrita dos textos, a professora primou por deixá-la à vontade tanto para criar e escrever seus textos como para conhecer e explorar as ferramentas do *e-book*.

Figura 8 - Texto de “A1”

HOJE FIZ PROVA E MIMHA PROF NAO CORRIGIU TODA AINDA ELA CORRIGIU ATE O NUMERO CINCO. BJSS ATE A PROXIMA. EU ADORO MINHAS COLEGAS A ALANA E A MARILHA PORQUE ELAS VAO NA MESMA VAM QUE EU E NAO E SO POR ISSO QUE GOSTO DELAS É POR UM MONTE DE COISA TAMBEM MAS GOSTO COMO MELHORES AMIGAS TODAS AS MINHAS COLEGAS.

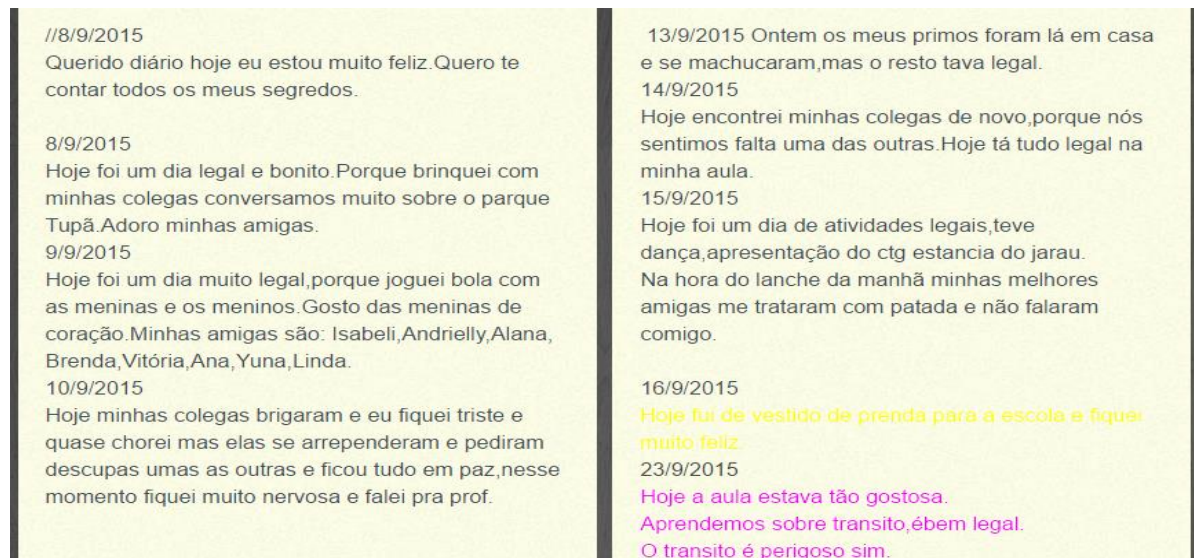
hoje fiz prova e minha prof não corrigiu toda ainda ela corrigiu ate o numero cinco. Bjus ate a próxima. Eu adoro minhas colegas a ALANA e a MARILIA porque elas vao na mesma vam que eu e não e so por isso que gosto delas e por um monte de coisas também mas gosto como melhores amigas todas as minhas colegas.

Fonte: Da autora, retirado do *e-book*.

Após vários encontros percebemos que “A1” já havia superado a sua insegurança, demonstrou isso ao escrever com mais clareza, passou a explorar os recursos disponíveis no *e-book*, como trocar a cor de fundo da página, a cor das letras e acrescentar imagens na capa do seu diário. “A1” também demonstrou ser mais autônoma na organização do seu diário, pois se preocupava ao colocar a data sempre que iniciava um texto, notamos também que ela começou a utilizar letras maiúsculas para iniciar a frase e pontuação ao terminar seu texto. Neste momento percebemos que a mediação da professora foi de fundamental importância para que a criança se desenvolvesse. Notamos que algumas palavras ainda necessitam de correções, mas desenvolveu-se muito bem em relação aos textos iniciais como podemos observar na figura 9, com fragmento de texto retirado do seu *e-book*.

“A1” ao descobrir como funcionava os recursos de inserção de imagens logo acrescentou uma capa com a imagem de uma flor (hortênsia) em seu *e-book*. “A1” também passou a ser mais criativa e participativa em sala, a cada descoberta compartilhava com os colegas, colaborava/cooperava com o grupo ensinando o que havia aprendido, o que no início das atividades ela não o fazia. Assim, concordamos que “a colaboração pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros”. (KESNKI, 2003, p. 112).

Figura 9 - Fragmentos do texto de “A1”



Fonte: Da autora, retirado do *e-book*.

Já, com relação aos registros feitos por “A2”, durante a inserção de atividades no livro digital, na criação do *e-book* percebemos que esta era uma criança que gostava de trabalhar em dupla, demonstrava preferência sempre por sentar junto com um colega e os dois interagem muito bem, nos primeiros contatos com os livros digitais sentiu dificuldades em compreender como funcionava os recursos, as vezes queria editar o livro e acabava clicando no modo visualização *online* e neste modo é impossível editar. “A2” é uma criança questionadora, logo se interessou por saber como colocar imagens na capa do seu diário, foi criativa ao escolher um título para seu diário, “diário de um garoto nada popular”, e acrescentou imagens de pinguins na capa dizendo que gostava muito desses animais.

“A2” demonstrou autonomia ao criar seu diário, embora trabalhando em dupla, ela tomava iniciativas e escolheu sem ajuda a imagem da capa, descobriu como trocar as cores das páginas do diário e demonstrou habilidades ao lidar com o computador, também percebemos que é uma criança solidária, pois se propôs a ser ajudante do dia, despertando em outras crianças o desejo de ajudar e auxiliar os colegas também.

Quanto a escrita de textos percebemos que a criança apresentava algumas dificuldades ortográficas, contudo não deixava de mostrar e compartilhar seus textos com o grupo. Embora “A2” sendo uma criança que já se encontra na fase alfabética, apresentou em seus textos iniciais, vários equívocos na linguagem. Neste primeiro

momento não houve a intervenção da professora, visto que a intenção era que a criança se familiarizasse inicialmente com a ferramenta para depois intervir no texto, assim como recomenda por Ferreiro (2009) quando diz que no momento inicial o professor deve dar oportunidade para produzirem seus textos, sem correções gráficas ou ortográficas e que, aos poucos, suas escritas se aproximarão da escrita adulta.

Os fragmentos do texto de “A2”, representados pela figura 10, revelam a escrita espontânea da criança sem a intervenção da professora.

Figura 10 - Fragmento do texto de “A2”

de setenbro ganhei um mece lache felis
jogei futebol fui en sanbras
 ganhe 2 chocolate da minha tia
 comi pipoca

ojeviuma pomba bonita voando noceu tão auto no
ce u tão limdo e belo

1 1 de novembro
 hoje ganhei dois chocolates da minha tia
 eu vou comer pipoca hoje joguei no computador
 adoro meus amigos isabela fernanda camile

vou me apresentaramanha dia 12 novembro
tambemvou jogar encasaeucomimoramgo
 cortei meucabelo
tam bem brimquei com mus colegas

Fonte: Da autora, retirado do e-book.

A partir deste momento na escrita de “A2”, a professora fez algumas intervenções procurando orientá-la para que tivesse avanços na escrita de seus textos, lembrando o que nos orienta Ferreiro (2006) quando salienta que é fundamental que o professor identifique as dificuldades das crianças e passe a desafiá-las para que elas resolvam com autonomia esses conflitos.

Porém, percebemos que “A2” precisou de um período de tempo maior em relação aos colegas, para que pudesse resolver seus conflitos na escrita.

O texto representado pela figura 11 indica que “A2” passou a inserir imagens de “caretinha” no seu diário, descobrindo como o recurso funcionava, também evoluiu ao utilizar espaços entre as palavras, o texto já não apresenta mais escritas com troca de letras, embora tenhamos percebido que ainda inicia frase com letra minúscula e que há falta de pontuação na frase, “A2” ainda apresentava insegurança ao utilizar o

teclado. Nesse sentido, evidenciamos a importância do professor para fazer a mediação entre o aluno e as tecnologias, pois com a propagação da Internet as TER tem contribuído na educação, nas pesquisas, nos trabalhos, tornando a aprendizagem mais atraente. (KENSKI, 2012).

Figura 11 - Fragmento do texto de “A2”



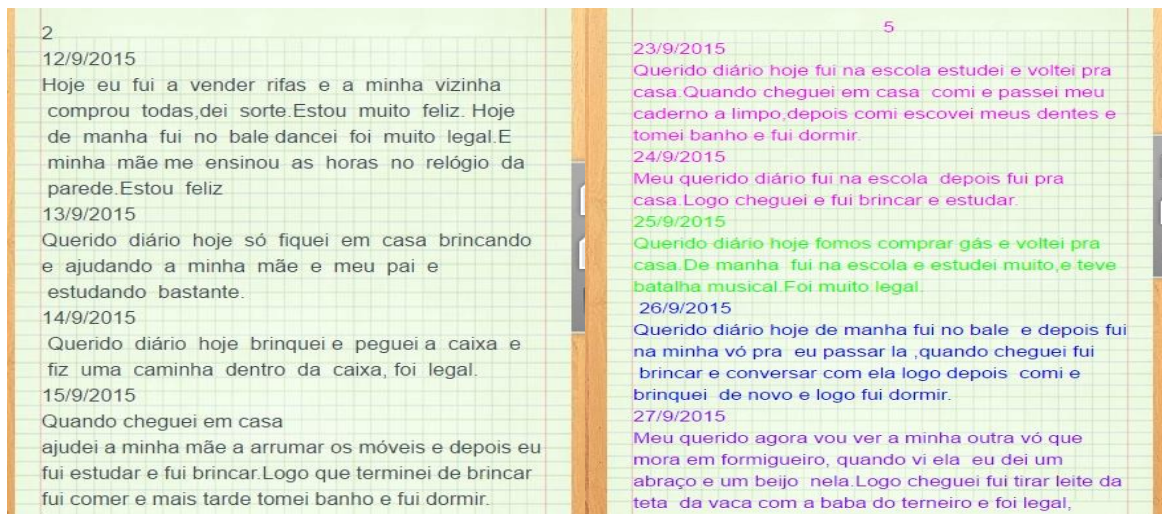
Fonte: Da autora, retirado do *e-book*.

Ao criar seu diário virtual, “A3” demonstrou criatividade, autonomia, habilidade para manipular as ferramentas dos livros digitais e organização com seu diário. Realizava suas atividades com autonomia tanto nos momentos individuais quanto no coletivo, assim lembramos que a construção da autonomia depende também da relação do sujeito com os outros e destes com o conhecimento. (FREIRE, 1996). Notamos que “A3” colocou numeração nas páginas sem que lhe fosse solicitado, demonstrando autonomia também na realização de atividades não orientadas.

Embora não tivesse contato anterior com os recursos do *e-book*, “A3” tinha curiosidade por conhecer e manipular todos os recursos que estavam disponíveis, observamos que trocou a página de fundo do seu diário, escreveu com letras coloridas e de forma organizada seguindo uma sequência de datas.

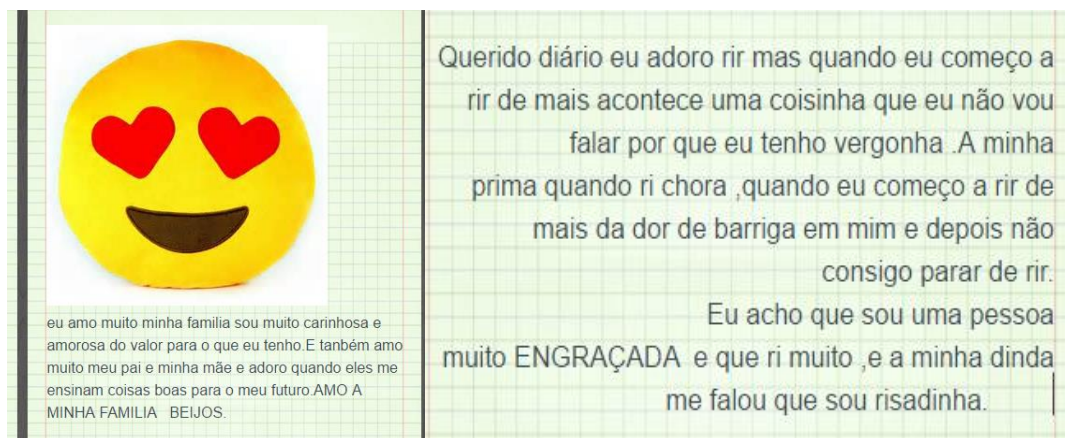
Os alunos foram orientados que poderiam acessar seu diário em casa ou em outros ambientes onde houvesse computador, então percebemos que “A3” ficou muito interessada em continuar a escrita do seu diário em casa, como podemos perceber no fragmento representado pelas figuras 12 e 13, “A3” escrevia todos os dias, registrando os acontecimentos do seu cotidiano.

Figura 12 - Fragmentos dos textos de “A3”



Fonte: Da autora, retirado do e-book.

Figura 13 - Imagem e fragmentos dos textos de “A3”



Fonte: Da autora, retirado do e-book.

Quanto a escrita de textos, estes eram organizados e coerentes com o que desejava transmitir, “A3” realizava todas as atividades propostas com muita agilidade, gostava de ajudar a turma, perguntava sempre se a professora queria ajuda, demonstrando colaboração/cooperação com a turma, compartilhando o que já sabia. Nesse sentido, nos reportamos a ideia de Kenski quando nos lembra que nas atividades colaborativas um depende do outro para a realização das tarefas “e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito

ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos”. (KENSKI, 2003, p.112).

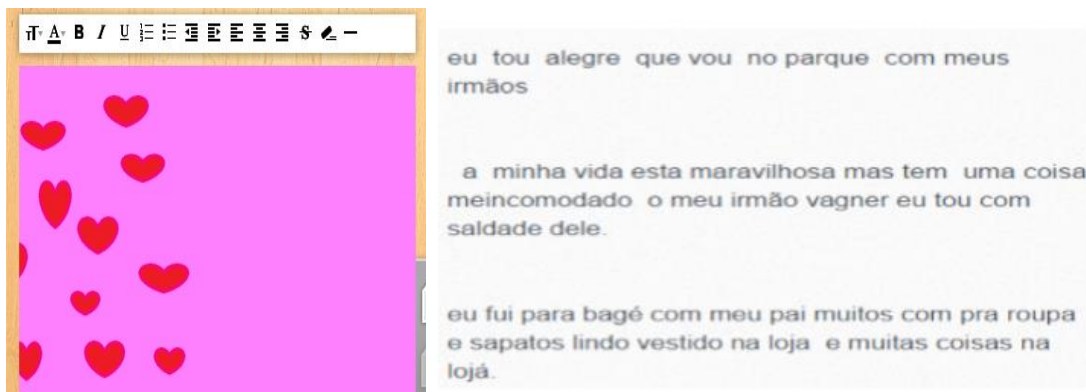
“A4” ao criar seu diário na plataforma, demonstrou autonomia, criatividade e facilidade ao lidar com *mouse*, teclado e outros recursos no computador. A primeira iniciativa de “A4” foi criar um desenho para colocar na capa do seu diário, utilizou de forma voluntária o programa “Paint”, disponível no computador para desenhar, e posteriormente pediu auxílio para a professora para salvar e inserir o desenho no *e-book*, o que não apresentou nenhuma dificuldade para realização dessa atividade.

Ao mesmo tempo, percebemos que nos primeiros encontros “A4” mostrou-se indecisa quanto a escrita dos textos, pois perguntava frequentemente o que era para escrever e dizia que não tinha nada o que escrever. Lembrando que nos primeiros encontros, as crianças ficaram livres para escrever o que julgassem necessário, somente eram orientadas a criar um diário onde pudessem registrar seus momentos, tanto em casa quanto na escola, e poderiam fazer a releitura do “diário de um banana”, livro que foi mencionado como o preferido da turma.

Aos poucos, “A4” passou a observar os registros dos colegas, interagir mais com a turma, demonstrando-se colaborativa/cooperativa nas atividades junto aos colegas, ajudando nas inserções de imagens na capa do álbum já que havia aprendido como fazer. Diante da interação com os demais, percebemos que assim surgiu algumas inspirações para a escrita das primeiras frases de “A4”, ainda que um pouco fora de organização em seus textos, percebemos que “A4” em seus registros transmitiu a sua mensagem, conforme podemos observar no fragmento representado pela figura 14.

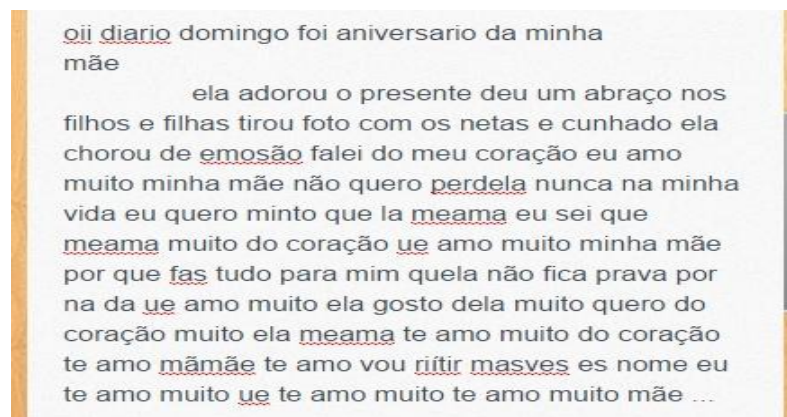
Observando o texto de “A4” e considerando suas primeiras escritas no diário, evidenciamos que a mesma ainda apresenta alguns equívocos na escrita e na organização seu texto. Como vemos “A4” não se preocupou em colocar letras maiúsculas no início das frases, pontuações, espaço entre algumas palavras bem como há alguns equívocos ao trocar letras nas palavras. Evidenciando a necessidade de intervenção da professora com orientações para que pudesse avançar no processo de escrita. A figura 15 destaca fragmentos do texto de “A4”.

Figura 14 - Capa do diário e fragmento do texto criado por “A4”



Fonte: Da autora, retirado do e-book.

Figura 15 - Fragmento do texto de “A4”



Fonte: Da autora, retirado do e-book.

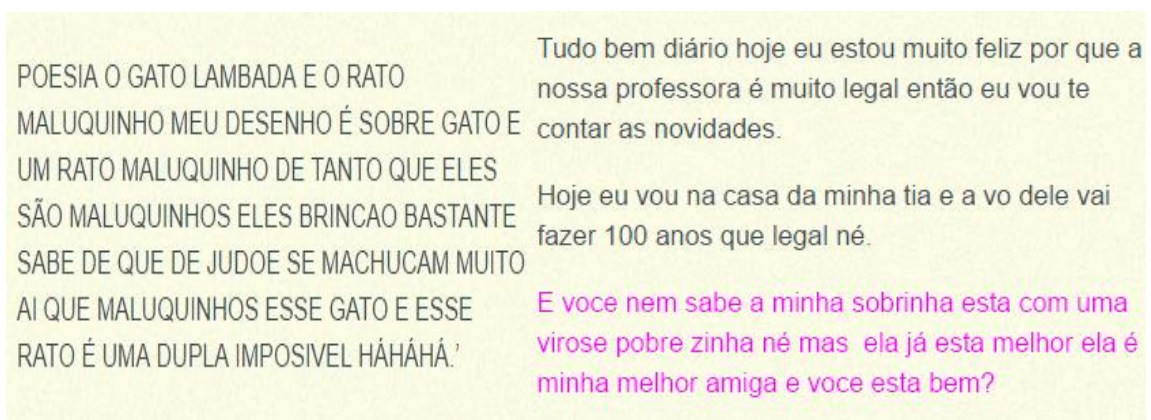
No caso de “A4”, verificando seus textos, podemos dizer que a integração da TER contribuiu para que a criança pudesse superar alguns obstáculos, primeiramente a sua indecisão na elaboração dos textos, "medo de errar" como ela mesma mencionava. Mas a partir disso a criança percebeu que a TER permitia errar e acertar, escrever e reescrever quantas vezes fosse necessário, e nestas idas e vindas de suas escritas se permitiu explorar, ficando mais a vontade para escrever do seu jeito sem se preocupar, momentaneamente, com correções ortográficas. Posteriormente a professora entra como mediadora trazendo questionamentos que fizeram com que a aluna refletisse sobre sua escrita. É neste momento que nos reportamos a Ferreiro e Teberosky (1986) quando nos dizem que é necessário a apresentação de atividades

didáticas do nível alfabético onde o professor propõe a revisão da análise das sílabas da palavra geradora para a fixação da leitura e da escrita pela criança.

Na criação do diário de “A5” a criança demonstrou segurança, autonomia, iniciativa e habilidades com os recursos disponíveis, criou a capa, trocou a cor de fundo da página (figura 16) e, assim como outras crianças, a mesma apresentou algumas dúvidas quanto ao conteúdo da escrita do texto. “A5” gostava muito de ler livros retirados na biblioteca, sempre que íamos para sala de informática pedia para passar antes na biblioteca para que pudesse pegar um livro impresso. Diante disso nos reportamos as palavras de Demo (2007) quando ele nos lembra que mesmo quando usamos as tecnologias, os livros impressos não correm risco de desaparecer, eles podem não ter o mesmo destaque, mas sempre serão lembrados.

Nos primeiros encontros “A5” dizia que não tinha muitas ideias para escrever no diário, então preferia ler, porque lendo as ideias “saíam de sua cabeça”.

Figura 16 - Fragmentos dos textos de “A5”



Fonte: Da autora, retirado do *e-book*.

Percebemos que “A5” escrevia seus textos com base na leitura dos livros que ela escolhia, também registrava alguns momentos do seu dia, relatando fatos que aconteciam em seu contexto familiar, isso nos remete a ideia de Freire (1989) quando nos diz que alfabetizar-se, antes de tudo, é aprender a ler o mundo e fazer uma relação da linguagem com a realidade. Embora o texto de “A5” seja representado por pequenas frases, percebemos uma organização e a preocupação em colocar letras maiúsculas ao iniciar as frases bem como a pontuação no final delas. Ainda há alguns equívocos quanto a omissão de acentos em algumas palavras.

Após a leitura de seus livros, “A5” emprestava os livros para os colegas, sentava junto, fazia comentários e auxiliava os colegas na realização das atividades. Consideramos que “A5” colaborou/cooperou em todos os momentos durante as inserções.

Na criação do diário “A6”, nos primeiros encontros, demonstrava-se decidida, e com autonomia para realizar as atividades sozinha, porém apresentou algumas resistências para aceitar auxílio da professora e dos colegas quando evidenciamos necessidade. Percebemos que ela se demonstrava interessada em manipular as ferramentas do *e-book*, tinha vontade de escrever, editar textos, porém necessitava de auxílio, mas quando alguém se aproximava dela, esta não aceitava, preferia trabalhar sozinha, dizendo que sabia fazer.

Embora a “A6”, tivesse apresentado tal resistência, demonstrou-se criativa ao elaborar a capa do seu diário, a qual escolheu uma imagem de natal para adicionar. Para esta atividade aceitou a ajuda da professora, o que consideramos um grande avanço na socialização. A partir deste momento passou a colaborar/cooperar com o grupo e aceitar que os colegas colaborassem com ela.

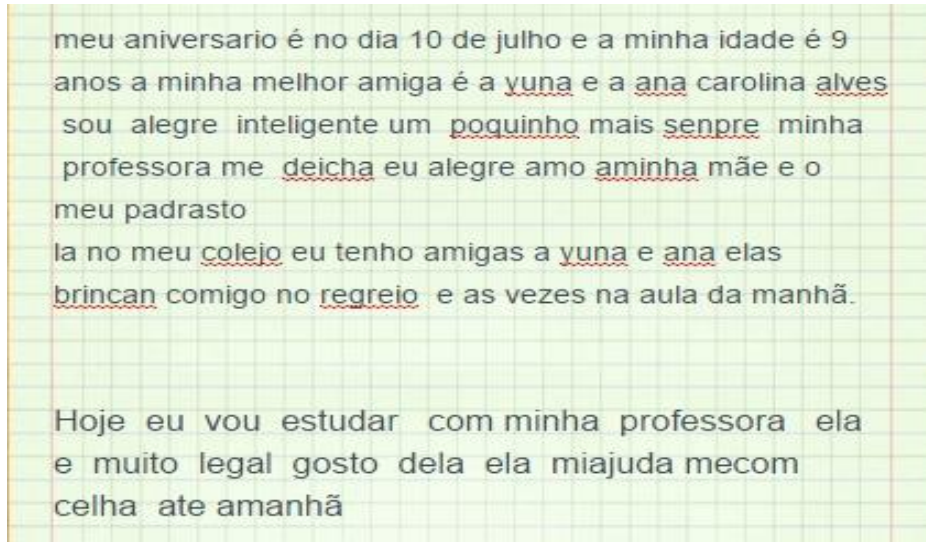
Quanto a escrita inicial de seus textos, percebemos que “A6”, apresenta vários equívocos na escrita, omitindo algumas letras, parágrafos, acentuação, não havendo uma organização da mensagem a qual queria transmitir, apresentava confusão de letras nas palavras como o “x e ch”, “g e j”, “m e n”. Nesse sentido, lembramos o que nos dizem Ferreiro e Teberosky (1986) que mesmo aquelas crianças que já se encontram alfabetizadas, o processo de desenvolvimento da escrita continua, pois elas seguem superando etapas, conhecem novas palavras e vivenciam novas descobertas.

Na figura 17 podemos observar o fragmento que representa a escrita de “A6”.

Após vários encontros percebemos que “A6” apresenta evolução na sua escrita, já inicia o texto de forma mais organizada e não apresenta tantos equívocos quanto nos primeiros textos. “A6” ao interagir mais com os colegas e professora, começou a questionar porque o texto dela ficava com “risquinhos” vermelhos embaixo de algumas palavras. Essa percepção levou “A6” a ser mais criteriosa no momento de digitar seu texto, demonstrando interesse em pesquisar as palavras para escrever de forma correta. No fragmento representado pela figura 18, “A6” começa a utilizar letras maiúscula no início de algumas frases e já se preocupa com a pontuação, seus textos

não apresentam tantos conflitos quanto os primeiros, embora percebemos que necessita evoluir em alguns pontos.

Figura 17 - Fragmento do texto de “A6”

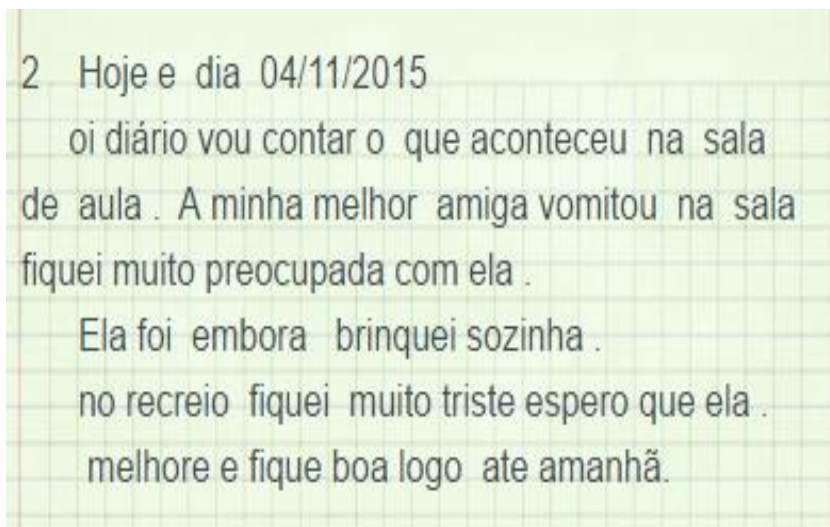


meu aniversario é no dia 10 de julho e a minha idade é 9
 anos a minha melhor amiga é a yuna e a ana carolina alves
 sou alegre inteligente um poquinho mais senpre minha
 professora me deicha eu alegre amo aminha mãe e o
 meu padrasto
 la no meu colejo eu tenho amigas a yuna e ana elas
brincan comigo no regreio e as vezes na aula da manhã.

Hoje eu vou estudar com minha professora ela
 e muito legal gosto dela ela miajuda mecom
 celha ate amanhã

Fonte: Da autora, retirado do e-book.

Figura 18 - Fragmentos dos textos de “A6”



2 Hoje e dia 04/11/2015
 oi diário vou contar o que aconteceu na sala
 de aula . A minha melhor amiga vomitou na sala
 fiquei muito preocupada com ela .
 Ela foi embora brinquei sozinha .
 no recreio fiquei muito triste espero que ela .
 melhore e fique boa logo ate amanhã.

Fonte: Da autora, retirado do e-book.

Dessa maneira, concordamos com Ferreiro (2006) quando a autora nos lembra que durante a construção do conhecimento, na alfabetização, a criança enfrenta várias situações de conflito, mas esses conflitos tem um papel construtivo no

processo. Portanto, a figura do professor é fundamental, no qual ele estimula as crianças, desafia, media e interage, oferecendo diferentes suportes de leitura para que o aprendiz se torne sujeito da sua aprendizagem. Assim, a criança se alfabetiza melhor quando lhe é permitido uma diversidade de textos, quando há diversos tipos de interações com vários tipos de linguagens. (FERREIRO, 2009).

Para sintetizar a análise e interpretação de dados sobre a inserção dos livros digitais, elaboramos a tabela 5.

Tabela 5 - Análise dos livros digitais

E-book	Autonomia	Colaboração/Cooperação	Avanços /Equívocos na Alfabetização
A1	Inicialmente apresentou insegurança com as ferramentas. Após a intervenção da professora despertou para a escrita e aos poucos foi construindo sua autonomia. Em seus textos faz relatos de fatos do seu cotidiano e passou a organizar textos colocando datas sem que lhe fosse solicitado.	Avançou no quesito colaboração e cooperação após a intervenção da professora. Era um pouco insegura gostava de realizar trabalhos individualmente. Passou interagir e a colaborar com os colegas quando descobriu como colocar imagens na capa do diário.	Apresenta equívocos na escrita como a falta de acentuação em algumas palavras e a letra maiúscula ao iniciar frases. Escreve textos ora com letras maiúsculas e ora com letras minúsculas. A1 apresentava desorganização na escrita de textos. Passou a ser mais criteriosa e organizada ao escrever, após intervenção das professoras.
A2	Autônoma e criativa ao escolher a capa do diário. Ao tocar a cor de fundo da página, ao trocar a cor das letras. Além da escrita no diário queria saber quais outras ferramentas iria aprender a utilizar.	Demonstrou ser colaborativa desde o início ao trabalhar em duplas e ao se disponibilizar para ser ajudante da turma. Sempre perguntava se a professora precisava de ajuda ou se algum colega queria sua ajuda.	Dificuldades ortográficas e confusões nas escritas de palavras fazendo troca de “n” e “m”. Após a intervenção da professora passou a ser mais cuidadosa na escrita. Começou a utilizar letras maiúscula no início das frases e pontuações no final o que antes não fazia. Consideramos que houve avanço.
A3	Demonstrou autonomia ao ligar desligar o computador de forma correta. Desenvolveu habilidades com teclado, mouse e outras ferramentas utilizadas para escrever textos.	Gostava de compartilhar o que sabia, se disponibilizando para ajudar os colegas. Auxiliava o colega que tinha mais dificuldades, ao aprender a trocar a cor das letras logo compartilhou com o grupo.	Não evidenciamos conflitos ortográficos, seus textos são legíveis e bem elaborados, transmitindo a mensagem a qual deseja. Seus textos bem organizados com sequência de datas. Tinha habilidade na escrita e uso do teclado, escrevia todos os dias no seu diário.

(Continua)

E-book	Autonomia	Colaboração/Cooperação	Avanços /Equívocos na Alfabetização
A4	Demonstrou criatividade, habilidades e autonomia ao utilizar as ferramentas do e-book. Teve iniciativa ao colocar seu próprio desenho na capa do e-book.	Ao observar e interagir com colegas inspirou-se para a escrita de textos. Colaborou com os colegas na inserção de imagens na capa e na utilização dos recursos.	Textos eram desorganizados, apresentou pequenos equívocos na escrita. As frases eram sem inicial maiúscula. “Saldade” para saudade; “Com pra” para comprar, Bagé e Vagner escritos com letra minúscula.
A5	Demonstrou habilidades segurança e autonomia ao utilizar as ferramentas. Iniciativa e interesse na leitura de livros e na escrita.	Colaborou/cooperou em diversos momentos durante as inserções. Após a leitura de seus livros, “A5” emprestava os livros para os colegas, sentava junto, fazia comentários e auxiliava os colegas na realização das atividades.	Inicialmente apresentava dúvidas quanto ao conteúdo a escrever em seu diário, começou a escrever com base na leitura de livros, escrevia poesias, e relatos do seu dia a dia, apresentou alguns equívocos como omissão de acentos nas palavras. Sua escrita é organizada.
A6	Demonstrou-se criativa ao elaborar a capa do seu diário e habilidades com o uso das diferentes ferramentas.	Resistência para aceitar ajuda preferia trabalhar sozinha. Após intervenção da professora passou socializar mais com o grupo. Colaborou/cooperou com os colegas quando solicitada.	Apresentou textos com vários equívocos na escrita, confusão entre “X e ch”, “g e j”, “m e n”, também houve omissão de letras. Após a intervenção da professora passou a ser mais criteriosa com seus textos evoluindo na escrita.

Fonte: Da autora.

5.2 ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DA TER LUZ DO SABER

Quando propomos as atividades no *software* “luz do saber”, o primeiro passo foi apresentar essa TER para as crianças e para os professores. De um modo geral não percebemos maiores dificuldades dos participantes quanto ao acesso a ferramenta. Em um primeiro momento foram orientados a acessar e conhecer, clicando e manipulando os ícones. Na medida em que as crianças começaram a explorar as ferramentas o próprio *software*, com seus recursos de voz, se encarregou de ir orientando os usuários.

Para nossa análise consideramos as seguintes atividades:

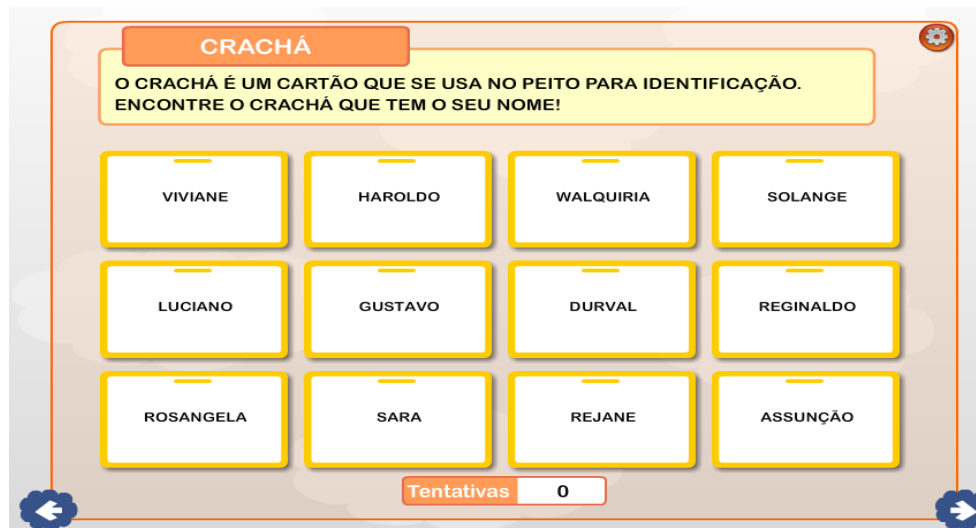
- a) Acesso ao *software*, atividade “crachá” encontrar seu nome;
- b) Jogo do bingo, sorteio das letras para formar o nome do aluno;
- c) Jogo de montar o Quebra-cabeças;
- d) Jogo de dominó dos nomes;

- e) Jogo da Memória com as palavras Geradoras;
- f) Leitura de livros na estante dos livros;
- g) Escrita de textos no módulo “Escrever”;

a) Acesso ao *software*, atividade “crachá” encontrar seu nome

Na interface do *software*, os alunos foram orientados a escreverem seu nome para iniciar, este é um requisito básico para que fossem direcionados para a atividade crachá. A figura 19 representa a interface inicial da atividade “crachá” no *software*.

Figura 19 - Atividade do crachá



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Na realização desta atividade, percebemos que “A1” ao colocar seu nome, não encontrou dificuldades ao realizar a atividade do crachá no “modulo começar”. Neste módulo “A1” demonstrou autonomia e segurança ao manipular ferramentas, realizou todas as atividades, superou os desafios passando por todas as etapas.

“A2”, logo no início, ao escrever seu nome, deixava, sem perceber, espaço entre as letras e assim o recurso não aceitava sua continuidade no jogo. Neste caso, a professora passou a intervir, dialogar e orientar a todos, fazendo com que percebessem que esse detalhe era bem importante para que pudessem dar prosseguimento ao jogo. Assim, lembramos Freire (1987) quando diz que a ação pedagógica precisa ser revestida de “boniteza” o professor precisa saber ouvir,

intervir, praticar o diálogo com os alunos, promovendo situações de debates e reflexão da turma.

“A3” desejou colocar nome e sobrenome, logo percebeu que não era possível, pois há um número máximo de caracteres a ser digitado. “A3” compartilhou sua descoberta com os demais colegas e concluiu que aqueles colegas que tinham dois nomes poderiam colocar somente um nome de cada vez.

“A4” ao realizar a atividade de encontrar seu nome entre os demais crachás, percebeu que havia outros nomes bem parecidos, inclusive se diferenciando do nome dela por apenas uma letra, esse fato chamou sua atenção, pois ao clicar no nome que não era dela se deparou com uma mensagem que dizia “Humm! Será que você se chama assim?” A partir desse questionamento no próprio jogo “A4” ao escrever seu nome passou ser mais cuidadosa, refletindo melhor antes de clicar no seu nome.

“A5” descobriu que era possível colocar sua foto no crachá, já que o recurso abre a *webcam* e permite que o aluno fotografe seu rosto, ficando gravada a sua imagem diretamente no crachá do aluno, podendo ser salva ou impressa. Essa descoberta foi compartilhada, com euforia, com os demais colegas do grupo.

“A6” percebeu que seu nome não se encontrava entre os nomes disponíveis nos crachás e perguntou à professora o que havia acontecido que seu nome não estava lá. Neste caso a professora observou os crachás e questionou-a perguntando se ela tinha certeza que havia escrito seu nome de forma correta. A professora pediu para que “A6” observasse todas as letras do seu nome e foi assim que a aluna se deu conta de que havia digitado seu nome com falta de letras.

Nesse sentido, para que a criança desenvolva sua autonomia, ressaltamos a importância de o professor fazer a mediação e, ao mesmo tempo, dar liberdade ao aluno para que ele pense, reflita e retome a atividade em discussão lembrando que “o trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. (FREIRE, 1996, p. 71).

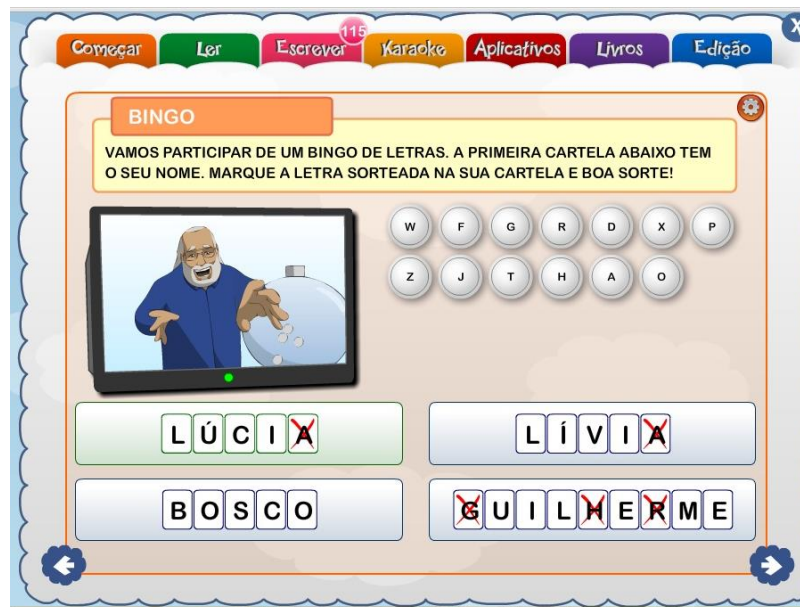
O principal objetivo desta atividade foi trabalhar com os nomes próprios, voltando especificamente para o nome do aluno. Nesse sentido, concordamos com Ferreiro e Teberosky (1986) que nos diz que o nome próprio se trata do ponto inicial para a alfabetização e representa a identidade do sujeito, assim desencadeia aprendizagens significativas. Seguindo esse mesmo raciocínio, complementamos com a ideia de Paulo Freire, que nos diz que o nome próprio se constitui como uma palavra que faz parte do contexto do aluno e que tem um significado existencial e

profundo para criança, neste caso o “nome do aluno” é considerado “Palavra Geradora” por excelência. (FREIRE, 1989).

b) Jogo do bingo, sorteio das letras para formar o nome do aluno

O jogo do Bingo apresenta 04 cartelas com os nomes próprios e o nome da pessoa que está participando do jogo fica em primeiro lugar na tela (figura 20). Ao serem sorteadas as letras, o jogador deve estar atento para marcar na sua cartela. Este jogo foi bastante interessante ser apresentado para as crianças, pois algumas delas, embora já na fase alfabética, ainda confundiam algumas letras. Este jogo proporcionou que as crianças pudessem escutar o nome das letras sorteadas e, após escutar, as crianças identificavam a letra e marcavam na cartela.

Figura 20 - Jogo do Bingo



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Neste jogo, embora as crianças já tivessem familiarizadas com as ferramentas, presenciamos as primeiras dificuldades, que foram a falta de atenção nas letras sorteadas e a ansiedade das crianças por não terem as letras do nome sorteadas de uma só vez. Em alguns momentos não conseguiam preencher a cartela e ficavam frustrados. Mas o que nos chamou a atenção foi a persistência no jogo. Imagínávamos que fossem desistir logo, mas todas as crianças iniciavam o jogo e só passavam para

o próximo jogo quando todas as possibilidades de preencher a cartela ficavam esgotadas.

Neste jogo foi fundamental a colaboração/cooperação dos colegas, pois como jogavam em duplas, enquanto um se distraía o outro chamava a atenção para a letra sorteada. Assim percebemos que o jogo envolveu a todos.

c) Jogo de montar o Quebra-cabeças

Este jogo possui 08 peças e a crianças ao jogarem clicavam com o *mouse* em cima das cartas para que as cartas se embaralhassem e, após, elas encaixavam as peças formando seu nome (figura 21). Logo nos primeiros contatos com o jogo, a principal dificuldade encontrada foi em relação as habilidades motoras das crianças, já que este recurso exigiu que a criança segurasse a peça com o *mouse* e arrastasse até encaixá-la formando a palavra (nome).

Figura 21 - Jogo Quebra-cabeça dos nomes



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

De uma forma geral percebemos o envolvimento, a autonomia, a persistência e a superação das crianças. Souberam respeitar os combinados e realizaram a atividade individualmente, mesmo estando trabalhando em duplas, souberam

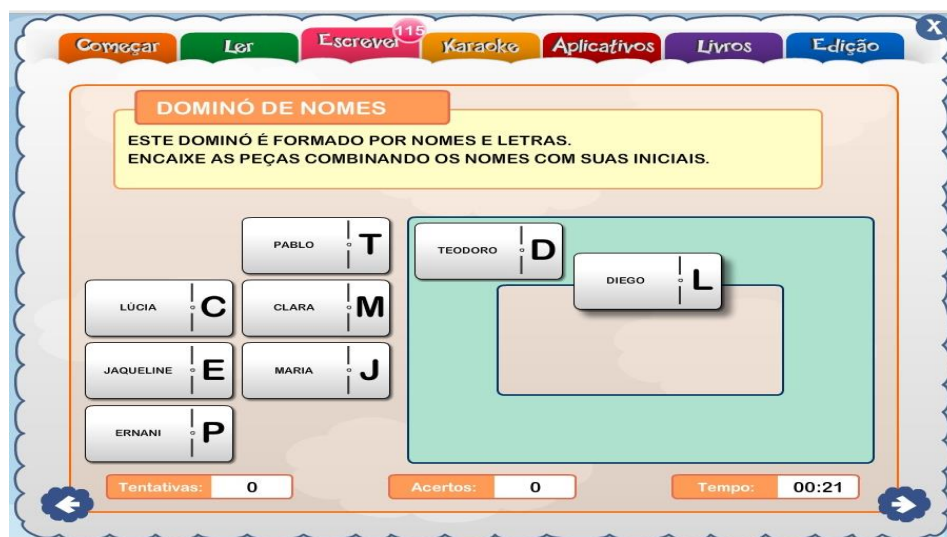
respeitar a vez de o colega jogar, pois dividiam o computador na maior parte dos encontros.

Este jogo possibilitou que a criança compreendesse que as palavras são escritas da esquerda para a direita, além do mais exigiu habilidades com *mouse* para movimentar as peças na vertical e diagonal exigindo maior precisão ao liberar as peças para formar o nome. Assim evidenciamos a importância da colaboração/cooperação como nos diz Kenski (2003) que ao realizar atividades de maneira coletiva, o trabalho de um vem complementar o trabalho do outro.

d) Jogo de Dominó dos nomes

Neste jogo as crianças precisaram ler o que estava escrito nas cartas e procurar a letra que encaixava com a palavra que estava em outra peça. Um dos objetivos deste jogo também foi que desenvolvessem habilidades com o *mouse*, ao segurar e arrastar a peça, dado que deveriam soltar a peça exatamente no lugar indicado, do contrário a peça não ficava encaixada (figura 22).

Figura 22 - Jogo Dominó dos nomes



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Apesar de que cada criança pudesse jogar um de cada vez demonstraram a cooperação/colaboração com os colegas e professora. Desenvolveram a autonomia na leitura dos nomes que se apresentavam nas peças, descobriram e compartilham

com os colegas as descobertas de nomes diferentes dos seus ou desconhecidos e fizeram comentários sobre os nomes que conheciam e que eram de crianças da turma.

Uma dificuldade encontrada foi entender que em cada peça havia um nome escrito e que a letra separada no final da peça correspondia ao início de uma palavra em outra peça a qual deveriam encaixar para prosseguir o jogo. Após intervenção e explicação da professora a turma entendeu e desenvolveu a atividade sem maiores dificuldades.

Neste jogo as crianças desenvolveram muitas habilidades com o *mouse* ao clicar, arrastar, encaixar e soltar a peça. Aqueles que encontraram maiores dificuldades foram orientados a terem mais calma, realizando atividade sem pressa, visto que o objetivo não era terminar rápido e primeiro que o outro, mas sim conhecer as palavras e encaixá-las no local indicado de modo que combinassem o nome com suas letras iniciais. Exemplo: na peça representada pela figura 22 a palavra TEODORO, possui a letra D no final e foi encaixada combinando com a peça que possui a palavra DIEGO e a letra L no final. Assim as demais peças foram sendo encaixadas.

e) Jogo da Memória com as palavras Geradoras

Este jogo foi realizado pelas crianças, primeiramente com o nome delas, e tratou em associar as letras iniciais com os respectivos nomes, com o objetivo de desenvolver a memória visual e fonológica bem como o reconhecimento das letras e palavras (figura 23). Neste jogo os participantes demonstraram autonomia e trabalharam de forma lúdica possibilitando que o professor pudesse descobrir o nível alfabético delas. Com isso, foi possível perceber que todos os alunos conseguiram estabelecer correspondência entre as palavras, fizeram o reconhecimento das letras e dos sons dos fonemas que elas representam. Não presenciamos dificuldades das crianças neste jogo, o maior desafio foi o uso do cronômetro, pois precisaram de maior atenção e concentração para que realizassem a atividade dentro do menor tempo possível.

Esta foi uma atividade realizada individualmente, isto é, cada criança em um computador, mas assim mesmo percebemos que houve a colaboração entre eles, conversavam entre si e se deslocavam para ajudar o colega, também compartilhavam palavras que já haviam encontrado e contavam os minutos que restavam no

cronômetro. A intervenção da professora foi fundamental para que percebessem que cada criança tem o seu tempo e que cada um consegue realizar a tarefa dentro de seu tempo, não havendo a necessidade de competições.

Figura 23 - Jogo da Memória com Palavras Geradoras (nome próprio; brincadeiras)



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Certamente, cabe nos reportar a Ferreiro e Teberosky (1986) quando salientam a importância da “fixação da leitura e da escrita dos níveis”, neste caso, o jogo apresentado veio a colaborar com a criança auxiliando-a na fixação de conteúdos já trabalhados, na identificação de novas palavras, ampliando vocabulário e promovendo desafios por meio do lúdico ao trabalhar com atividades de jogo da memória.

f) Leitura de livros na estante dos livros

A proposta da atividade de leitura foi realizada com as crianças, com a intencionalidade de que eles pudessem desenvolver a leitura e despertar para a escrita de pequenos textos com base nas leituras realizadas (figura 24). Cada criança teve a oportunidade de escolher o livro que gostaria de ler e puderam compartilhar com os demais.

A estante de livros virtual possui uma variedade de livros infantis abordando diferentes temáticas. Os livros são interativos, que proporcionam o incentivo à leitura das crianças. Suas imagens são dinâmicas, isto quer dizer que quando uma criança ao clicar com o *mouse* em cima das figuras elas se transformam em personagens ou

objetos com movimentos. Estas ferramentas são os diferenciais na hora de propor atividades de leitura, uma vez que a criança precisa sentir-se motivada a ler e os recursos dinâmicos tem esse potencial.

Figura 24 - Módulo “Livros”, Estante dos livros



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Com a proposta de leitura dos livros da estante percebemos que todas as crianças se envolveram, leram, releeram, compartilharam, fizeram a leitura até o final, muitas vezes retomavam as páginas que mais lhe chamou a atenção, o que geralmente não ocorre com a leitura de livros impressos.

Os livros que mais despertaram o interesse das crianças foram os que apresentavam o maior número de imagens dinâmicas, por conseguinte os livros mais lidos foram os quais fizeram a releitura por meio de textos. Das leituras que mais chamou a atenção da maioria das crianças foram os livros “A galinha fofqueira”, “A hora do banho” e “O moleque de recados”, quando questionados pela professora porque escolheram esses livros, as respostas eram bem semelhantes.

“A1” disse que gostou do livro porque ele ensina que fazer fofoca não é legal, que as pessoas precisam ser amigas sem fofocas.

“A2” comenta sobre o livro dizendo que aprendeu que a fofoca só afasta os amigos que não vale a pena fofocar.

“A3” fala que escolheu o livro "A hora do banho" porque se lembrou de um primo que não gosta de tomar banho, porém lembrou que o banho é importante para não ficar com coceira no corpo.

“A4” relata que o melhor banho que já tomou é o banho de mangueira e que adora quando está calor e vem chuva, porque pode tomar banho de chuva também.

“A5” disse que o livro “O moleque de recados” lembra das pessoas que ajudam as outras e são felizes, pois o menino do livro levava o recado e brincava no caminho.

“A6” fala que o moleque de recados fazia muitas coisas, mas era feliz e gostava do que fazia.

Percebemos que, com as leituras e compartilhamento destas com o grupo, as crianças sempre faziam referências do texto lido comparando com alguma situação que ocorreu em sua vida, faziam a relação da história lida com uma história do contexto deles. E, neste caso, a intervenção da professora por meio do “diálogo problematizador” foi fundamental, como nos diz Freire (1987), lembrando que essa é a função do professor, dialogar, investigar, problematizar e provocar, visto que quanto mais cedo se inicia esse processo, mais cedo acontecerá a revolução provocada.

g) Escrita de textos no módulo “Escrever”

As crianças puderam escolher entre os diferentes portadores de textos para realizarem suas escritas. Dentre eles, como podemos observar, na ilustração representada pela figura 25, o cartão-postal, o jornal, o texto e o gibi.

“A1” desenvolveu suas escritas utilizando três recursos: texto, cartão postal e jornal (figuras 26 e 27).

Como podemos observar nos fragmentos retirados do *software*, “A1” fez a releitura do texto escolhido por ela “Os dois macacos que só dormiam”, na figura 31 ela sintetiza o texto de acordo com o seu entendimento sobre a leitura realizada no livro. Nesse caso, percebemos alguns conflitos na escrita, assim concordamos com Ferreiro e Teberosky (1986), que nos orienta a apresentar atividades didáticas do nível alfabético para a fixação da leitura e da escrita pelo aluno. Já na escrita do cartão postal, figura 28, “A1” expõe seu sentimento de amor pela sua mãe. A escrita foi espontânea, criativa e com autonomia.

Figura 25 - Portadores de textos do Módulo "Escrever"



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Figura 26 - Recurso "Jornal"

Os dois macacos que só dormias
 Eles só ficavam na árvore ele não saia dali só
 pra pegar banana eles não brigavam porque
 era irmãos mas algumas sim mas não era
 sempre estavam brincando de pegar banana .
 quando meles ia brincar sempre teque que
 comer uma banana .Um dia outros macaco e
 com vidou eles para brincar de esconde e pega
 banana e comer alguma coisa eles

Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Figura 27 - Recurso "Cartão Postal"

sempre.
 vou te amar
 sempre e I
 sempre.
 Bjssssssssssss
 te amo de
 verdade viu
 bjssss.

De: _____
 Para: _____
 Endereço: _____
 rua d _____
 quad _____

Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Figura 28 - Recurso "Jornal", retirado de fragmentos do texto de "A1"



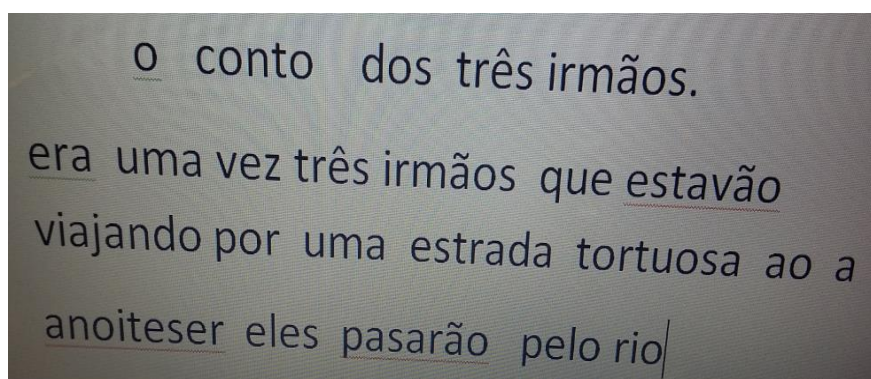
Fonte: Da autora, retirado do *software*.

“A1” ao elaborar seus textos, destacou o nome do jornal com criatividade e autonomia, acrescentou figuras para ilustrar e foi criativa também ao falar de diferentes temas, por exemplo: ela se referiu ao sucesso que a uma menina de oito anos faz na Internet com os vídeos engraçados, abordou o tema sobre crianças que fazem bagunça enlouquecendo a professora e, em outra página, “A1” aborda o tema sobre a importância da amizade. Embora sucintos, a escrita de seus textos vem ao encontro do que Freire (1989) nos diz que alfabetizar é fazer a relação da linguagem com a realidade, então devemos sempre partir de temas geradores, pois alfabetizar é, antes de tudo, aprender a ler o mundo e compreender o contexto. Entendemos que, quando o tema em questão está relacionado com realidade em que a criança se encontra, ela tem mais facilidade para escrever, se expressar, discutir e compartilhar o que aprendeu com os demais.

“A2” optou pelos recursos, texto e gibi.

Percebemos, nos fragmentos retirados do *software*, representados pelas figuras 29 e 30, que “A2” apresentou a síntese das histórias: “O conto dos três irmãos” e “A andorinha da asa quebrada”. “A2” embora não tenha escrito um significativo número de linhas, apresentou autonomia na realização destas atividades, envolveu-se com as ferramentas do ambiente e procurou conhecer cada uma delas, manipulando-as. Apresentou alguns equívocos na escrita de algumas palavras: assa (asa), em tão (então) e arvore (árvore).

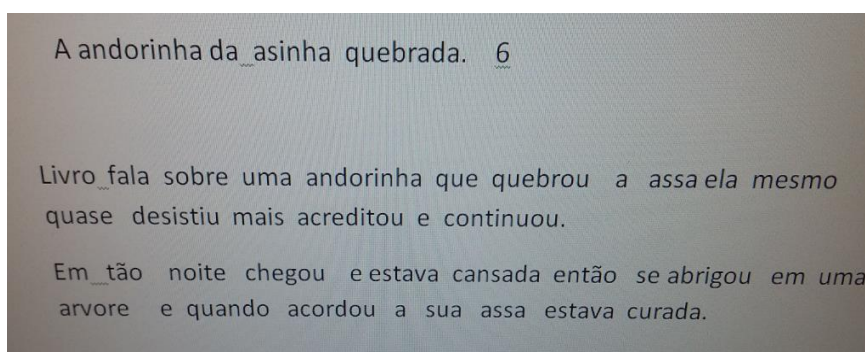
Figura 29 - Fragmento do texto lido e reescrito por “A2”



o conto dos três irmãos.
 era uma vez três irmãos que estavam
 viajando por uma estrada tortuosa ao a
 anoiteser eles passarão pelo rio|

Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Figura 30 - Fragmento do texto escrito por “A2”



A andorinha da asinha quebrada. 6
 Livro fala sobre uma andorinha que quebrou a asinha ela mesmo
 quase desistiu mais acreditou e continuou.
 Em tão noite chegou e estava cansada então se abrigou em uma
 arvore e quando acordou a sua asinha estava curada.

Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Em seu texto, é notável a necessidade de se rever o passo da fixação da leitura e escrita, retomando atividades didáticas do nível alfabético, lembrando as considerações de Freire (1989), que nos orienta que é neste momento em que se propõe a revisão da análise das sílabas da palavra geradora. Assim os professores apresentam atividades didáticas do nível alfabético, retomando leituras, ditado com imagens, interpretações de textos enfatizando como se dá a formação de palavras, entendendo que “A2” apresenta alguns conflitos na escrita das palavras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Já na elaboração do gibi, “A2” inicia um diálogo com os animais, escrevendo nos balões e criando uma história em quadrinhos, figura 31, no qual apresenta autonomia, criatividade e imaginação, embora suas escritas ainda apresentem alguns equívocos, como podemos perceber nas palavras “goufinho para golfinho” e “ispera

para esperar”. Nesse caso, Ferreiro (2009) salienta que a criança em processo de alfabetização se alfabetiza melhor quando percebe que enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita, como as situações de grafia, ortografia e organização espacial.

Figura 31 - História em quadrinho - recurso gibi escrito por “A2”



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

“A3” escolheu os recursos jornal e texto.

Nestes recursos foram destacadas as reportagens sobre “O parque natural do Maciço do Morro”, notícia sobre “O show do cantor Luan Santana” e “Terremoto no Japão” (figura 32). Essas escritas demonstraram que os assuntos são os mais variados e trataram de temas que estavam na mídia televisiva daquele momento e eram motivos de debates, discussões e questionamentos em sala de aula. Os textos foram escritos com criatividade, autonomia e variedades de informações despertando tanto no escritor como no leitor a curiosidade e o interesse pela leitura. “A3” após escrever seus textos, compartilhou com os demais colegas para que pudessem opinar sobre suas reportagens e sobre as ilustrações do jornal, assim percebemos o entusiasmo e a satisfação de “A3” na realização das atividades propostas.

Nesse sentido, mais uma vez nos reportamos a Freire (1987) quando ele nos fala da importância da “releitura da realidade expressa na palavra geradora” no momento em que a criança consegue transpor fatos da sua realidade para o cotidiano da sala de aula. Além do mais, salientamos que neste momento a figura do professor

mediador se faz necessária para que possa, a partir de leituras reflexivas, transformar a consciência ingênua do aluno em uma consciência crítica. (FREIRE, 1987).

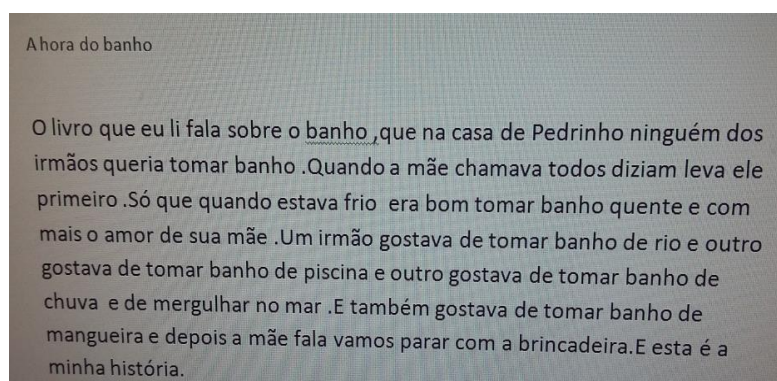
Figura 32 - Recurso Jornal, fragmento retirado da atividade de “A3”



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

A escrita de “A3” no recurso “texto” está relacionada com a leitura dos livros escolhidos na biblioteca virtual do *software* (figura 33). Consideramos que é um texto bem elaborado, com fácil entendimento na leitura, embora necessite de algumas correções ortográficas referente ao espaçamento e pontuação, percebemos que há uma coerência e organização na elaboração de síntese das histórias lidas.

Figura 33 - Recurso texto, fragmento retirado da atividade de “A3”



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

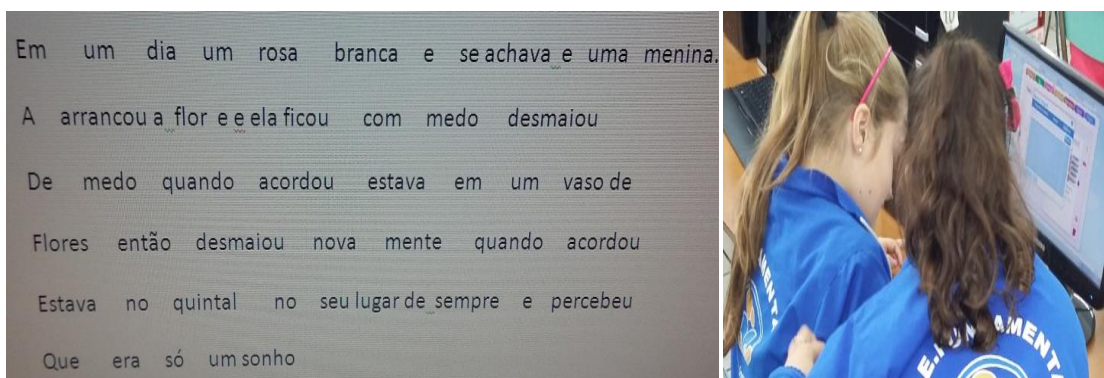
Se compararmos as escritas digitais de “A3” e relacionarmos com suas escritas manuais, ou seja, do caderno, consideramos que houve avanços significativos, já que segundo relatos de “A3” os textos que escreve no caderno, muitas vezes não consegue ler porque não entende sua própria caligrafia. Já quando utiliza o teclado as letras são mais fáceis de entender no momento da leitura. Também “A3” relata que tem mais “coisas legais” quando se usa o computador para escrever, por exemplo: “a gente pode pesquisar quando não sabe escrever alguma palavra, a gente pode ver vídeos para depois escrever sobre eles, jogar e escrever sobre os jogos” (“A3”).

“A4” escolheu o recurso texto.

No pequeno fragmento retirado da atividade desenvolvida por “A4”, destacamos a história do livro que ela leu e sintetizou, demonstrou autonomia na escolha do texto e da ferramenta a ser utilizada (figura 34). “A4” gostava de ficar lendo e relendo os livros disponíveis, utilizava todos os recursos, ficava explorando cada um deles, descobrindo como funcionava e o que cada um tinha de diferente do outro.

A cada nova descoberta de “A4”, ela compartilhava com os colegas, ajudava-os na elaboração das atividades e em alguns momentos deixava de realizar sua própria atividade. Mas evidenciamos que era uma criança ágil e que aprendia com facilidade, tinha habilidades com as ferramentas e por conta disso preferia auxiliar os colegas, dividindo e compartilhando o que ela já sabia, preferia sempre trabalhar em duplas conforme podemos evidenciar o registro do momento em que “A4” auxilia a colega demonstrando colaboração/cooperação (figura 34).

Figura 34 - Recurso texto, fragmento retirado da atividade de “A4” e registro do momento de colaboração/cooperação



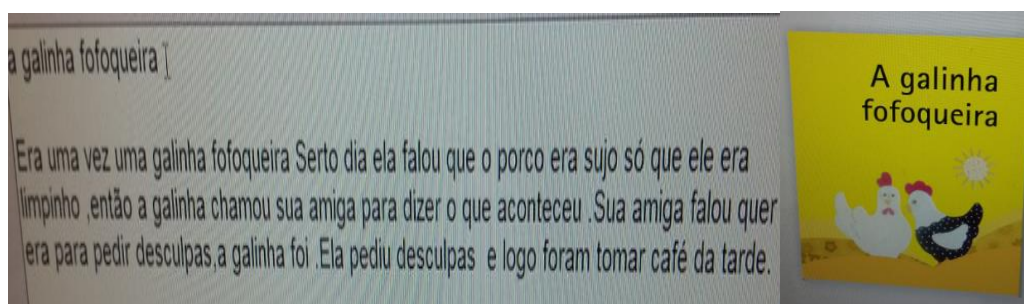
Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Notamos que “A4” escrevia utilizando o teclado com facilidade, embora ela mesma percebesse seus erros na escrita, porém dizia não se importar. Em alguns momentos “A4” fazia a revisão e correção nas palavras sem pedir ajuda, demonstrando autonomia, e em outros momentos chamava a professora para mostrar sua atividade ou para tirar dúvidas. Como podemos observar na figura 34, seu texto é coerente e compreensível, traduz uma síntese da história lida. Evidenciamos a necessidade de interferência da professora para que “A4” possa melhor organizar sua escrita, cuidando do espaçamento entre as palavras e pontuação.

“A5” optou pelos recursos, texto, cartão postal e jornal

No primeiro recurso, “A5” fez a releitura do livro escolhido por ela, “A galinha fofoqueira” (figura 35). Em uma pequena síntese “A5” demonstra organização e coerência com a mensagem a ser transmitida. Assim como escolheu o recurso de forma autônoma, também transcreveu o seu entendimento sobre a história lida, percebemos que houve apenas um erro ortográfico o qual há uma troca de letra na palavra “certo” escrita com “s”. Evidenciamos que “A5” está bem familiarizada com as tecnologias as quais lhe foi apresentada, no entanto alguns detalhes na escrita passaram despercebido por ela.

Figura 35 - Recurso texto, fragmento retirado da atividade de “A5”

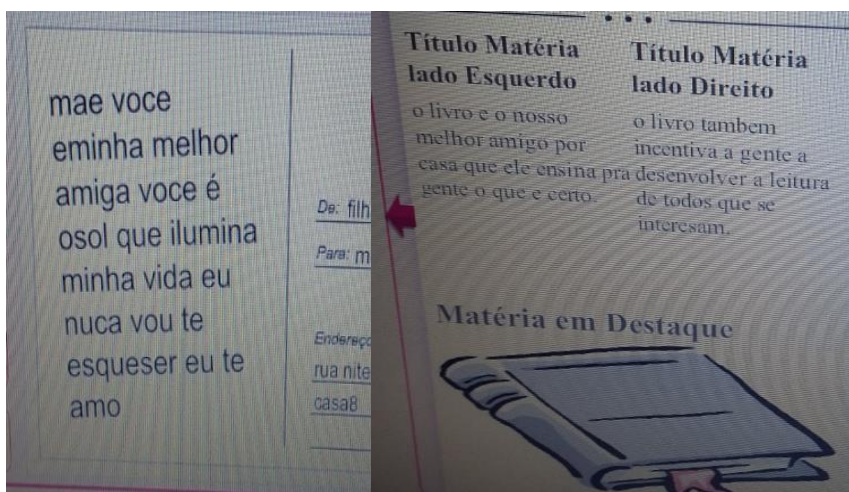


Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Embora já familiarizada com os recursos do teclado, percebemos que na escrita do cartão postal de “A5” apresenta falta de acento nas palavras, espaçamento entre caracteres, palavra com falta de letra (nuca, referente a nunca) e a palavra “esquecer” escrita com a letra “s” (figura 36). Neste caso, configura-se erros ortográficos pela desatenção, falta de conhecimento da criança ou até mesmo a pressa, pois nesse dia, de acordo com o que evidenciamos, as crianças queriam aproveitar bem o tempo,

então “A5” disse que percebeu seus erros na escrita e justificou dizendo que escreveu rápido para que a colega também pudesse escrever, pois, como dividiam o computador, cada uma utilizava o computador de uma vez e depois passava para a colega. Isso demonstra que a integração das tecnologias promove a socialização, a interação e a interatividade⁹, o desenvolvimento da autonomia do aluno que está relacionado diretamente com a sua liberdade de pensar, agir, tomar decisões. (FREIRE, 1996).

Figura 36 - Cartão Postal e Jornal, fragmentos retirados da atividade de “A5”



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

O mesmo aconteceu com o recurso “jornal” no qual “A5” escreve sobre a importância do livro, destacando-o como o seu melhor amigo e dizendo que o livro incentiva e desenvolve a leitura. A criança inseriu a imagem do livro na reportagem do jornal, mas não se preocupou com o título da reportagem. São detalhes que entendemos que a própria criança percebe, em alguns momentos corrige seus textos, em outros momentos prefere deixá-lo como está. Nesse sentido, cabe ao professor estar sempre atento e saber identificar se a criança está escrevendo de forma equivocada por falta de conhecimento e precisa de ajuda, ou se é apenas uma decisão autônoma da criança no momento em preferir não fazer a correção naquele instante.

“A6” escolheu os recursos “gibi” e “texto”

⁹ Nas interações ocorre as trocas entre os sujeitos e na interatividade se dá o contato dos sujeitos com as diferentes tecnologias.

Tanto ao utilizar o recurso gibi quanto o recurso texto, “A6” utilizou as ferramentas com autonomia, criatividade, organização, envolvendo-se na atividade proposta. “A6” escolheu o cenário para a sua história em quadrinhos com facilidade, autonomia e interesse, adicionou os personagens que fizeram parte da história, sem necessitar de ajuda, utilizou os recursos demonstrando habilidade motora desenvolvida, pois este recurso requer firmeza na mão ao arrastar os objetos. Quando descobriu que os objetos poderiam ser ampliados ou reduzidos, compartilhou com os colegas suas descobertas. Do mesmo modo, também descobriu que os objetos podiam ser direcionados, para um lado ou para outro.

No fragmento destacado pela figura 37, “A6” representa um passeio que foi realizado na praia com sua família, ilustrando uma situação vivenciada por ela. E no fragmento destacado pela figura 38, “A6” faz a síntese do texto lido por ela.

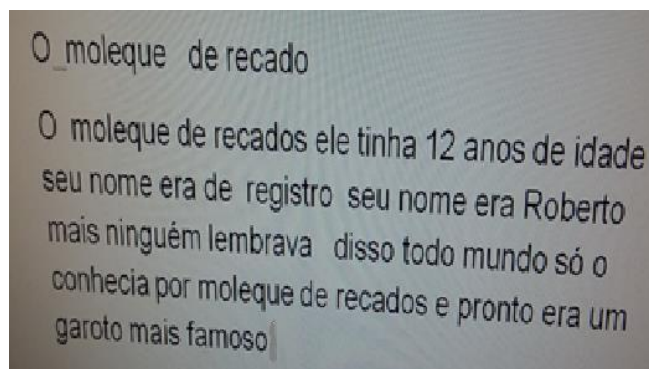
Tanto na figura 37 quanto na figura 38, sua escrita não apresenta conflitos nas palavras, necessitando apenas de organização e espaçamento. Além das escritas realizadas nos recursos que destacamos, evidenciamos interesse de “A6” em ampliar seus conhecimentos, quando de forma autônoma decidiu copiar uma receita culinária que encontrou em uma das aulas disponíveis no *software*. Disse que gostou da receita de brigadeiros e iria levá-la para sua casa para fazer a receita com a sua mãe.

Figura 37 - Recurso gibi, fragmento retirado da atividade de “A6”



Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Figura 38 - Fragmento do recurso texto da atividade de “A6”



O moleque de recado
O moleque de recados ele tinha 12 anos de idade e
seu nome era de registro seu nome era Roberto
mais ninguém lembrava disso todo mundo só o
conhecia por moleque de recados e pronto era um
garoto mais famoso

Fonte: Da autora, retirado do *software*.

Além disso, “A6” interessava-se pelos recursos de vídeo também disponíveis no *software*. Certo dia olhava um vídeo de como dar banho em cachorros e posteriormente, sem que lhe fosse solicitado, passou a escrever um texto sobre o vídeo escolhido, demonstrando a sua autonomia e interesse pelo tema. Nesse sentido evidenciamos que a autonomia foi um ponto fundamental para que “A6” desenvolvesse e ampliasse sua escrita. Percebemos também que, ao utilizar as TER, “A6” passou a ter mais motivações, envolvimento e inspiração para escrever, ler, pesquisar e realizar tarefas que antes não fazia.

Para uma melhor compreensão de como as TER trouxeram contribuições no processo de alfabetização considerando a autonomia, colaboração/cooperação e avanços/equívocos, elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita, elaboramos a síntese dos resultados da análise do *software* “Luz do Saber” representada pela tabela 6.

Tabela 6 - Resultado da análise do *software* “Luz do Saber”

	Autonomia	Colaboração/Cooperação	Avanços /Equivocos na alfabetização
Atividade Crachá	<p>“A1” – Ao manipular diferentes ferramentas</p> <p>“A2” – Percepção dos espaços entre caracteres e a correção das palavras escritas de forma incorretas.</p> <p>“A3” – Uso do nome e sobrenome para iniciar atividade do crachá, percepção de que poderia usar outros nomes (nomes dos colegas)</p> <p>“A4” – Percepção que havia nomes bem semelhantes com o seu.</p> <p>“A5” – descobriu que poderia adicionar sua foto no crachá.</p> <p>“A6” - questionou porque seu nome não estava no crachá. Reflexão e solução do problema.</p>	<p>As observações, as tocas, as descobertas eram compartilhadas com o grupo. Intervenção do professor, com diálogo problematizador foi fundamental para que alunos interagissem entre si.</p> <p>A colaboração/cooperação se deu por meio de trocas nos debates provocando a reflexão dos participantes; por meio dos diálogos entre alunos e questionamentos vindos do próprio <i>software</i>.</p>	<p>Avanços</p> <p>A percepção de nomes iguais ao seu, aguçou a curiosidade em conhecer o seu nome completo;</p> <p>Oportunidade de trabalhar com a identidade da criança proporcionou aprendizagens significativas e contribuiu para o avanço na escrita dos nomes próprios;</p> <p>A formação de novas palavras enriqueceu o vocabulário;</p> <p>A atividade crachá contribuiu para avanços na escrita porque trouxe desafios e questionamentos que oportunizaram a criança a pensar, refletir e resolver questões simples.</p> <p>Equivocos</p> <p>Iniciar a atividade colocando nome errado;</p>
Jogo do bingo –nome	<p>Atenção e fixação do nome;</p> <p>Ouvir com atenção a letra solicitada e marcar na cartela;</p> <p>Envolvimento e participação;</p> <p>Expectativa e torcida para ter a letra do nome sorteada;</p>	<p>Chamar a atenção do colega para a letra sorteada;</p> <p>Cooperação na realização de atividade em grupo;</p> <p>Comentários sobre as letras dos nomes sorteados;</p> <p>Comentários e diálogos sobre os nomes que já conhecem ou nomes que são bem parecidos com nomes dos colegas;</p> <p>Ajuda para marcar a letra sorteada</p>	<p>Avanços</p> <p>Persistência no jogo;</p> <p>Atenção na hora do sorteio das letras;</p> <p>Concentração e envolvimento na atividade;</p> <p>Equivocos</p> <p>Confusão entre as letras que são parecidas;</p> <p>O cronometro com tempo esgotado para o preenchimento da cartela;</p> <p>Ansiedade e frustração por não ter a letra do nome sorteada.</p>

(Continua)

(Continuação)

	Autonomia	Colaboração/Cooperação	Avanços /Equívocos na alfabetização
Quebra-cabeças	Utilizar os recursos do computador; clicar no mouse, embaralhar as cartas, arrastar as peças e encaixar no local indicado. Percepção de que a escrita acontece da esquerda para a direita.	Dividir, emprestar e compartilhar o computador; Respeitar a vez de o colega jogar; Dialogar e compartilhar descobertas; Respeitar os combinados na realização de atividades coletivas.	Avanço no desenvolvimento das habilidades motoras; Persistência na realização da atividade; Capacidade de formar palavras juntando as partes;
Jogo de domínio	Desenvolveram autonomia ao ler, encontrar e encaixar as peças que combinam nome com a inicial; Manipular o mouse de forma a arrastar as peças para colocar no local adequado;	Compartilhamento das descobertas com o grupo; Auxílio na manipulação do mouse pelo aluno; Ao identificar a palavra e a correspondência com a peça de encaixe foi compartilhado com o colega que teve dificuldade de identificar o local adequado ao encaixe.	Avanços Conhecer palavras novas; Ampliação do vocabulário; Atenção nas leituras – facilidade de encaixar peças no local indicado; Compreensão do jogo e disposição para iniciar e concluir atividade; Habilidades ao usar mouse, arrastar e encaixar peças.
Jogo da Memória	Capacidade de percepção e memorização visual; Fazer a correspondência entre as palavras; Reconhecer sons, letras e fonemas; Manipulação das ferramentas e desenvolvimento das habilidades com o mouse.	Dialogar com o grupo; Se deslocarem na sala para auxiliarem o colega que teve mais dificuldades; Compartilhar o que já aprendeu; Respeito ao tempo de cada um; Intervenção do professor colaborou com o desenvolvimento da atividade, da compreensão e da harmonia entre o grupo.	Avanços Formar pares combinando letra inicial com o nome; Fixação do nome; Ampliação do vocabulário; Desenvolvimento da memória visual; Uso do cronometro foi um desafio que inicialmente causou desconforto no grupo; Superação.
Leitura de Livros	Escolha de livros para leituras e interpretações; Escolha da temática dos livros; Visita, entrada e saída da estante de livros virtuais; Exploração das ferramentas disponíveis;	Indicação das leituras dos livros e compartilhamento com os colegas; Diálogo com os colegas sobre leituras realizadas; Ajuda na hora da leitura e sugestões de escolhas; Diálogo e compartilhamento de diferentes leituras que fazem parte do cotidiano dos alunos (hora do banho, fofocas); Auxílio do professor quanto as dúvidas sobre leituras realizadas.	Avanços Os livros dinâmicos contribuíram para o avanço da leitura e da escrita; Revisão ou retomada da leitura da parte que mais gostaram ou que mais lhe chamou a atenção; As imagens dinâmicas eram as mais solicitadas e indicadas pelas crianças como incentivo à leitura. Leituras com temas que fazem parte do contexto deles.

(Conclusão)

	Autonomia	Colaboração/Cooperação	Avanços /Equívocos na alfabetização
Módulo Escrever	<p>Optaram pelo uso de diferentes portadores de textos (cartão postal, jornal, texto e gibi);</p> <p>“A1” realizou síntese de textos com base na leitura de livros escolhidos; escrita espontânea e criativa; acrescentaram imagens; abordagem de temas relacionados com sua realidade.</p> <p>“A2” elaboração de textos com releitura de livros escolhidos por ela;</p> <p>“A3” escolha de temas que estavam na mídia televisiva; assuntos variados; textos ricos em informação;</p> <p>“A4” escolha e exploração de diferentes recursos;</p> <p>“A5” transcrição das histórias lidas; coerência na escrita dos textos.</p> <p>“A6” escolha das ferramentas com criatividade, organização e habilidades na manipulação dos recursos;</p>	<p>Discussão e compartilhamento das descobertas com o grupo (receita culinária);</p> <p>Diálogo e troca de opiniões entre colegas (ideias de vídeos ou áudios);</p> <p>Auxílio ao colega que não teve a mesma facilidade para compreender a funcionalidades das ferramentas;</p> <p>Deslocamento na sala e ajuda ao colega na tarefa proposta;</p> <p>Mediação da professora foi fundamental e contribuiu para que o grupo colaborasse/cooperasse mais uns com os outros.</p>	<p>Avanços</p> <p>A inserção das TER facilitou a identificação de erros na escrita, promoveu a revisão e correção da escrita;</p> <p>Revisão da ortografia; organização espacial; espaçamento e pontuação;</p> <p>Leituras reflexivas provocaram a escrita de fácil entendimento;</p> <p>Diversidade de recursos promoveu a escrita de Textos ricos e criativos;</p> <p>As TER promoveram o incentivo ao gosto pela escrita e despertou interesse em leituras de receitas culinárias, ampliando conhecimentos e motivação para a escrita.</p> <p>Equívocos</p> <p>Troca de letras na escrita de algumas palavras que foram percebidas ou não pela própria criança</p> <p>Digitação com falta de caracteres ou espaçamento;</p> <p>Erros ortográficos (Certo escrito com S);</p>

Fonte: Da autora, retirado do *software*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo com a abordagem do tema “a integração de atividades lúdico pedagógicas mediadas pelas TER na alfabetização”, primeiramente fez-se uma retomada histórica da alfabetização no Brasil. Entende-se que esta foi marcada pela aplicação de vários métodos, estes eram adotados para que se apropriasse do código escrito. Os métodos mais difundidos foram: sintéticos, analíticos e alfabético, que tratavam de ensinar pela codificação, decodificação e memorização de textos, frases, palavras ou sílaba. A partir de 1970, surgem as primeiras cartilhas produzidas no Brasil, usadas para a alfabetização, considerando o ensino mecânico e exaustivo. As crianças eram ensinadas por meio de aulas régias, uma maneira informal e totalmente precária de ensinar as técnicas de leitura e escrita.

Em virtude dos fatos mencionados e com o intuito de melhorar as condições da educação amenizando o fracasso escolar, pesquisadores passam a questionar os métodos de alfabetização inicial e a partir de 1980 surgem três modelos teóricos: construtivismo; interacionismo e letramento, assim as práticas de leitura e escrita são ressignificadas. O construtivismo, difundido pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxe grandes contribuições para o conhecimento de como acontece as etapas da alfabetização. Essas autoras comprovam em suas pesquisas que as crianças passam por um processo de construção do conhecimento, elaboram hipóteses e cometem erros que são construtivos, até serem alfabetizadas.

Já o interacionismo considera que todo sujeito é capaz de aprender por meio das interações com os seus pares e com o meio, visto que os aspectos sociais influenciam diretamente sobre os aspectos biológicos. Na visão interacionista todo o sujeito tem condições de construir conhecimentos por meio de suas próprias ações ao pensar, criar e se posicionar. Assim, considera-se letrado todo o sujeito capaz de fazer o uso social da escrita e leitura ampliando o conceito de alfabetização, fazendo uso das diferentes possibilidades de comunicação pelas múltiplas linguagens, sejam elas escritas, tanto convencional como digital ou verbal. O letramento e a alfabetização devem caminhar juntos durante todo o processo de aprendizagem, considerando leitura, interpretação e escrita relacionadas ao contexto do aluno para que se sintam inseridos na sua cultura.

Neste estudo teve-se como fundamentação teórica as obras de Paulo Freire, criador do método de alfabetização para adultos, difundidos no Brasil e no mundo, e

transposto para crianças. Método este que aposta na educação por meio de uma prática dialógica-problematizadora, no conhecimento de mundo, na valorização dos sujeitos, no ensino que defenda uma pedagogia com oportunidades para que os sujeitos construam sua autonomia, sejam críticos, participativos e capazes de transformar a realidade.

Dado o exposto, com a evolução tecnológica e a propagação da Internet, a integração das TER na educação é mister investir em conhecimentos e novas práticas ao ensinar. Os profissionais necessitam definir novas estratégias e possibilidades de integração das tecnologias em suas práticas. Nos últimos anos, a evolução tecnológica acontece de forma acelerada e na educação, com a integração das TER, há necessidade de aceitação e adaptação dos profissionais para trabalharem de forma pedagógica com as TER. Ao longo da história passa-se por diversas mudanças e rejeições, assim toma-se como exemplo a transição do quadro negro para o quadro verde, e deste para o quadro branco. Hoje os profissionais necessitam incluir novas possibilidades com Tecnologias em Rede utilizando computadores, *tablets*, celulares, *softwares* e equipamentos cada dia mais sofisticados em suas aulas.

Neste estudo, a busca por tecnologias que contemplassem a aprendizagem da alfabetização, levou-nos a conhecer uma série de programas, *software*, aplicativos e jogos. Para fins de inserção de atividades lúdico-pedagógicas na turma do terceiro ano, selecionamos a TER livros digitais e o *software* Luz do Saber que nos proporcionou desenvolver atividades voltadas para o ensino da alfabetização considerando aspectos importantes para o avanço deste processo. Nesse sentido retoma-se as três categorias de análise elaboradas para este estudo: **autonomia, colaboração/cooperação e avanços/fixação ou equívocos na alfabetização**, as quais nos permitiram verificar possibilidades de desenvolvimento das diferentes linguagens, incluindo a linguagem oral e escrita e a alfabetização com a integração das TER. As palavras foram negritadas com o propósito de enfatizar as categorias definidas neste estudo.

Foi possível perceber que a integração das tecnologias é um desafio constante na prática diária dos professores, muitos profissionais têm medo, sentem-se inseguros para trabalhar com as TER na escola. Assim, entende-se que a concretização da integração das TER na sala de aula requer ações além da democratização das tecnologias e do acesso a elas. Pressupõe mudanças de dimensão pedagógica,

epistemológica e cultural no que diz respeito à formação de professores e às práticas promovidas em sala de aula.

Acreditamos que a integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER, *e-book* e *software* Luz do Saber, contribuiu para a **autonomia** do aluno, para a **colaboração/cooperação** e para o **avanços/fixação** da aprendizagem da alfabetização no Ensino Fundamental. Por meio de atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas com as tecnologias, as crianças trabalharam com textos do seu cotidiano, textos escolhidos por eles, lembrando Freire (1987) quando nos diz que ao alfabetizar deve-se sempre partir de algumas palavras do contexto do aluno, pois estas servirão como base para gerar o seu universo vocabular.

Com a integração das TER, foi evidenciada a superação das dificuldades iniciais em relação à socialização do grupo, a **colaboração/cooperação**. Com os diálogos promovidos, obteve-se a oportunidade de participar, mostrar o que sabiam, expor suas descobertas, desenvolver sua **autonomia**, participação e habilidades. As atividades no *e-book*, e no *software* Luz do Saber oportunizaram, além da integração da tecnologia específica, conhecer diversas ferramentas que contribuíram para a **autonomia** do aluno ao pesquisar significados das palavras desconhecidas, pesquisar, aprenderam a recortar, colar, importar imagens e fotos do computador. Também permitiu **avanços/fixação** na alfabetização, interação entre as crianças e professores e destes com o conhecimento.

O diálogo problematizador foi fundamental para que a criança desenvolvesse sua **autonomia** e **colaboração/cooperação**, importantes elementos que geraram o **avanço/fixação** da aprendizagem oral e escrita, e a mediação do professor contribuiu com todo esse processo. Durante a integração da TER foi possível perceber o quanto a **colaboração/cooperação** foi importante, as crianças precisavam lembrar a senha toda vez que acessassem o seu *e-book* para a construção e edição do seu diário, neste momento percebemos o quanto a turma foi solidária, visto que procuravam um ajudar o outro. Aqueles que sabiam, ajudavam, auxiliando o colega, mostrando os passos necessários para entrar no sistema *online*.

Nas atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas ampliaram o conhecimento e o vocabulário favorecendo o **avanço/fixação** de novas palavras. Foram realizados trabalhos com a identidade do aluno gerando discussões sobre a origem do nome, fazendo referência a quantidade de letras e a comparação com o nome dos colegas. Com os recursos de áudio puderam ouvir o som da letra, este fator favoreceu o

avanço/fixação na identificação das letras, contribuiu para que evitassem equívocos na formação de palavras.

Percebemos que houve **avanços/fixação** no desenvolvimento das habilidades motoras ao realizarem movimentos com *mouse* na diagonal, na vertical e firmeza na mão ao segurar o *mouse* para movimentar as peças. As crianças passaram a interagir, a socializar com os demais colegas e a demonstrar o respeito aos combinados e a compreensão das regras do jogo. Foram desafiadas a usar diferentes recursos como teclado e *mouse*, e aquelas que não conseguiam tinham o auxílio dos colegas e da professora.

Nas várias atividades desenvolvidas com as TER evidenciamos a **autonomia** na hora de jogar e ao arrastar as peças, **fixação/avanços** positivos quanto à ampliação do vocabulário, ao desenvolvimento da memória visual e da formação de novas palavras. Evidenciamos que a **colaboração/cooperação** foi fator fundamental para que as atividades tivessem continuidade. O diálogo, as observações atentas e a intervenção do professor no momento adequado contribuíram para que tivessem **fixação/avanços** significativos em suas escritas. Aprender com as TER depende das interações entre alunos, bem como da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento.

Por meio desse estudo, a reflexão provocada nos permitiu entender que as tecnologias são recursos riquíssimos que contribuem para **fixação/avanço** da leitura e escrita quando explorados paralelamente com um bom planejamento pedagógico, buscando adaptar-se ao contexto do aluno e respeitar os níveis em que os alunos se encontram. Assim, entende-se que os professores, ao promoverem a integração das tecnologias em suas aulas, devem ser conscientes de que as atividades precisam ser planejadas e estarem de acordo com a idade e com as vivências sociais e escolares das crianças, além do mais o tempo de exposição das atividades devem ser considerados.

Portanto, “é preciso levar em conta que as crianças facilmente se identificam com expressões da nova mídia, por vezes em excesso, mas a postura inteligente não é proibir, censurar, mas educar para o bom uso”. (DEMO, 2007, p. 555). Isto vem reforçar que o adulto deve sempre estar atento ao tempo em que a criança fica exposta as Tecnologias em Rede. Assim, o professor é uma figura importante e deve destacar-se por fazer a mediação durante a integração dessas ferramentas. Não basta apresentar as TER e deixar que os alunos explorem, é necessário que tenha uma

intencionalidade pedagógica bem definida quando se propõe a inserção das TER. Sobretudo, que o professor seja consciente do seu papel e do seu conhecimento para que possa contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Por tudo isso, para a integração das TER na alfabetização é fundamental, e se faz necessário, que educadores ampliem seus conhecimentos para além da função de ler e escrever, que possam provocar no aluno a imaginação, a curiosidade e o desenvolvimento das diferentes habilidades, incluindo as tecnologias em suas práticas diárias. Diante disso, o professor precisa saber que nenhum aluno é igual ao outro, as habilidades de um são diferentes das habilidades de outros, e para lidar com essas individualidades, os professores devem valorizar o saber do aluno ao promover as trocas de experiências nas interações e o desenvolvimento de sua **autonomia**.

Sabe-se que é tarefa nada fácil para profissionais que se desdobram entre uma escola e outra, encontrando obstáculos como a precariedade de recursos, a sobrecarga de horário, estresse no trânsito, no deslocamento entre escola e residência, acúmulo de materiais para ler, estudar, corrigir, problemas pessoais e familiares que por vezes impossibilitam de realizar uma aula bem planejada, dinâmica e atrativa.

Quando se trata de utilização das TER na escola nem sempre é possível contar com os recursos disponíveis, porque por vezes não são suficientes para contemplar um planejamento que favoreça todos os alunos. Na escola investigada, mesmo contando com boa estrutura física e pessoal, encontramos alguns obstáculos. Um deles foi a sala de informática equipada com computadores não suficientes, um para cada aluno, sendo necessário dividir a turma em duas etapas, esse procedimento gera descontentamento para a turma e frustração para aqueles que deixam de realizar as atividades porque computadores não funcionam ou pela Internet não ter boa qualidade.

Encontramos profissionais engajados e dispostos a trabalhar com as tecnologias, dispostos a colaborar ou resolver tais problemas, contudo sabemos que nem sempre é possível, visto que esbarramos nos recursos financeiros, investimentos em materiais e investimentos em cursos de capacitação. A partir do que vivenciamos, acredita-se que mudanças significativas na área da educação são necessárias para que possamos inserir as TER na sala de aula e contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

A partir deste estudo, considerando todos os passos que foram realizados nesta investigação, acredita-se que há necessidades de novas pesquisas a serem realizadas no campo educacional considerando a integração das TER, desde a formação inicial do professor, para que as tecnologias possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. As escolas necessitam de maiores investimentos em equipamentos melhores e quantidade suficiente de computadores por alunos, para que eles os utilizem com autonomia. Investimento em tecnologias atualizadas, melhores condições de trabalho aos professores e incentivo à formação continuada, para que sejam capazes de trabalhar com todos os recursos tecnológicos que possa contribuir para o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Assim, precisamos buscar novas estratégias de aprendizagem que incluam as diferentes possibilidades tecnológicas, considerando que apenas disponibilizar as ferramentas não basta mais. As TER sozinhas não promovem o senso crítico do aluno, para que haja aprendizagem é fundamental a mediação, a intervenção e o diálogo problematizador e esta é a função do professor.

Para que a integração das TER faça sentido e seja um recurso pedagógico diferenciado, não se deve perder o foco no processo de ensino e aprendizagem do aluno, assim deve-se contribuir para que os sujeitos mantenham uma relação de aproximação entre tecnologias e o objetivo que se quer alcançar. Desta forma, considera-se que as TER selecionadas para as atividades desenvolvidas são recursos que contribuíram com o trabalho docente e com o processo de alfabetização, foi uma experiência positiva para os alunos que realizaram as atividades de uma forma dinâmica e atrativa.

E por fim, entende-se que a integração das TER nas escolas pode provocar uma revolução nas práticas de leitura e de escrita, além de oportunizar aos alunos vivenciarem novas práticas ao aprender. Entende-se também que os alunos precisam ser apresentados a situações desafiadoras, serem instigados a ler, perguntar e pesquisar, só assim, no convívio com novas situações, irão avançar na sua aprendizagem. Portanto, ao iniciar o processo de alfabetização na escola, utilizando seja qual for os recursos, não se pode deixar de incluir o diálogo-problematizador, a leitura social de mundo, como nos orienta Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, T. F. **Das Possibilidades da formação de Professores a Distância: um estudo na perspectiva da teoria da atividade.** 2011.220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49331/000836675.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 jul. 2015.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. S. **Conceituando alfabetização e letramento.** Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ASBAHR, F, S, F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-118, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- ATHAYDE, V. S. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação como instrumento facilitador da alfabetização.** Agudo: UFSM/UAB, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/handle/1/935>>. Acesso em: 12 nov. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BECKER, J. L.; BAGGIO, J. E. **A influência das TIC na alfabetização.** Sobradinho: UFSM/UAB, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/1249/Becker_Jocineia_Lopes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2015.
- BRASIL. Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.
- CARDOSO, C. J. **A escrita e o outro/interlocutor no dizer das crianças.** Teoria e Prática do Letramento. Lia Scholze, Tania M.K Rössig (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Ensinos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a Sociedade.** Paulo Vaz (Rev.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.
- CATAPAN, A. H.; FIALHO, A. P. **Autonomia e Sensibilidade na rede: Uma proposta metodológica.** Florianópolis: UFSC, 1999. Disponível em: <http://www.portalpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_E_Comunicacao_-_Tecnologias_Educacionais/Trabalho/06_04_24_AUTONOMIA_E_SENSIBILIDADE_NA_REDE_UMA_PROPOSTA_METODOLOGICA.pdf>. Acesso em: 09 out. 2016.

- DEMO, P. Alfabetizações: desafios da nova mídia. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2015.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRO, E. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERREIRO, E. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. [Depoimento disponibilizado em 01 de novembro de 2006, a Internet]. Entrevista concedida a Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Diana Myriam Lichteinstein et al (Trad.). Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Seminário Nacional do Currículo em Movimento, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: MEC, 2010.

LEONTIEV, A. **A atividade como base da personalidade**. Arquivo Marxista na Internet, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05.htm#i53>. Acesso em: 24 mai. 2016.

LÉVY, P. **A Cibercultura**. Carlos Irineu da Costa (Trad.). São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, L. S. **Formação de professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92249>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização reinventada: o método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetizar as Crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro – Práticas sociocontrutivistas**. São Paulo: Paulus, 2007.

MINAYO, M. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. **O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento " Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes". Belo Horizonte/Fortaleza: COPEAD/SEED/MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

MOREIRA, C. N.; MEDINA, R. D. **Atividade lúdica no computador como ferramenta de alfabetização e letramento**. Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/739/Pereira_Carla_Nunes_Moreira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, mai./ago.2010.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 1, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Oficina Universitária, 2011.

OKADA, A. L. P. Desafios para EAD – Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 273-291.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Álvaro Cabral (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Álvaro Cabral (Trad.). São Paulo: Mestre Jou, 1977.

RODRIGUES, A. M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.). **Educação Tecnológica - Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-129.

SANTIAGO, L. B. M. **O uso dos artefatos tecnológicos virtuais e digitais nas práticas educativas de letramento**. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7958/1/2014-DIS-LBMSANTIAGO.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, A. P. B. **Evolução do Grafismo na educação Infantil**. 2010. 50f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - AVM Faculdade Integrada Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender prender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Lólio Lourenço de Oliveira (Trad.). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

TRIVIÑUS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michel Cole et al (Orgs.). José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Trad.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEBER, B. T.; SCHERER B. C. Opções de intervenção social do espiritismo: o lar de Joaquina (Santa Maria – RS). **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, ano 5, n. 13, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/30254/15850>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

APÊNDICE A - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Educacionais em Rede (TER) na alfabetização.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Tais Fim Alberti

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Telefone para contato:

Local da coleta de dados:

A escola pesquisada “Lar de Joaquina” Instituição filantrópica, de responsabilidade da Sociedade Espírita Estudo e Caridade (SEEC). Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos dados coletados, através da sondagem diagnóstica realizada com os alunos, entrevista e questionário com os demais participantes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16 sala 3146, CEP 97105-900, Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof.^a Dr.^a Tais Fim Alberti. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 21/09/2015, com o número do CAAE 48767515.0.0000.5346.

Santa Maria, 21 de setembro de 2015.

.....
Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Educacionais em Rede (TER) na alfabetização.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Tais Fim Alberti

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Telefone para contato: (55) 3220-9414

Local da coleta de dados: Escola Lar de Joaquina

Prezado (a) Senhor (a):

Antes de concordar em autorizar seu/sua filho (a) aluno (a) da instituição, a participar desta pesquisa ao realizar sondagem diagnóstica e responder questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A participação é de forma totalmente voluntária. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas e os participantes terão o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: A pesquisa tem como objetivo implementar atividades lúdico-pedagógicas promovendo o uso das TER para auxiliar o processo da aquisição da leitura e escrita (alfabetização) na Escola Lar de Joaquina.

Benefícios: Esta pesquisa oportunizará a inserção das Tecnologias Educacionais em Rede (TER) para a aquisição da linguagem oral e escrita (alfabetização). Contribuirá com atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER objetivando que as crianças avancem nas hipóteses da leitura e escrita durante as aulas desenvolvidas.

Riscos: A pesquisa poderá apresentar algum desconforto ou constrangimento entre os participantes. No entanto, o pesquisador percebendo esse constrangimento encaminhará de forma a amenizar essa situação, sendo que o participante poderá desistir das atividades da pesquisa a qualquer momento sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Sigilo: As informações fornecidas pelo participante terão privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, autorizo meu/minha filho/a _____ a participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Pesquisador responsável

Santa Maria, 24 de maio de 2015.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Educacionais em Rede (TER) na alfabetização.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Tais Fim Alberti

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede

Telefone para contato: (55) 3220-9414

Local da coleta de dados: Escola Lar de Joaquina

Prezado (a) Senhor (a):

Você está convidado a participar desta pesquisa. A participação é de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar e responder questionário, ou entrevista é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas e você terá o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: A pesquisa tem como objetivo implementar atividades lúdico-pedagógicas promovendo o uso das TER para auxiliar o processo da aquisição da leitura e escrita (alfabetização) na Escola Lar de Joaquina.

Benefícios: Esta pesquisa oportunizará a inserção das Tecnologias Educacionais em Rede (TER) para a aquisição da linguagem oral e escrita (alfabetização). Contribuirá com atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER objetivando que as crianças avancem nas hipóteses da leitura e escrita durante as aulas desenvolvidas.

Riscos: A pesquisa poderá apresentar algum desconforto ou constrangimento entre as crianças. No entanto, o pesquisador percebendo esse constrangimento encaminhará de forma a amenizar essa situação, sendo que o participante poderá desistir das atividades da pesquisa a qualquer momento sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Sigilo: As informações fornecidas pelo participante terão privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

_____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinatura do Participante

Pesquisador responsável

Santa Maria, 24 de maio de 2015.

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO - ALUNOS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM
REDE - MESTRADO PROFISSIONAL****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Integração de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas Tecnologias Educacionais em Rede (TER) na alfabetização”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber se você está de acordo em participar. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 07 a 10 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola a qual você estuda onde as crianças irão realizar atividades na sala de aula e no laboratório de informática. Para isso utilizaremos o computador, *tablets*, celulares, livros e outros equipamentos tecnológicos. Todos os materiais são considerados seguros, mas é possível que aconteça algo errado, se isso acontecer você pode nos procurar para conversar. Mas há várias coisas boas que irão acontecer. Você irá se divertir, aprender coisas novas, brincar, compartilhar com os colegas o que aprendeu. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o nome das crianças que participaram. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que pode acontecer alguma coisa ruim, mas que coisas boas irão acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar triste.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante

Pesquisador responsável

Santa Maria, 20 de maio de 2016.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO



Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Centro de Educação
PPGTER - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias
Educaionais em Rede MPTER – Mestrado Profissional em
Tecnologias Educaionais em Rede



Projeto: Integração de Atividades Lúdico-Pedagógicas mediadas pelas TIC na Alfabetização
Acadêmica: Lúcia Margarete Santos da Costa|

Nome:

Profissão:

Questionário

1. O que são Tecnologias da Informação e comunicação (TIC)?
2. Você utiliza as TIC em sala de aula como recursos pedagógicos para auxiliar a alfabetização? Em caso afirmativo, cite-as.
3. De que forma a inserção de TIC pode influenciar o processo de alfabetização, tanto positivamente como negativamente?
4. Você desenvolve atividades lúdico-pedagógicas como recursos para alfabetizar? Em caso afirmativo, descreva-as:

APÊNDICE F - PLANEJAMENTO

Planejamento de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER			
Turma: 3º ano			
Período: 2 horas semanais - 2015 - 2º semestre			
Objetivos	Conteúdos trabalhados	Procedimentos Metodológicos	Integração das TER
<p>Aprender Desenvolver Conhecer Elaborar Pesquisar Ler Escrever Pesquisar Compartilhar Registrar Construir Cooperar/colaborar Identificar</p>	<p>Ligar e desligar o computador corretamente; habilidade com mouse e teclado; coordenação motora fina; noção de esquerda, direita, encima, embaixo, diagonal; livro digital "diário do aluno" (diário da criança), textos, leitura, escrita, ortografia, significado das palavras, novas palavras, semelhanças, diferenças; socialização do grupo; bilhete, convite, carta, gibi, receitas; meio ambiente, animais; a função social da escrita; ampliação do vocabulário e linguagem matemática; fixação de letras (alfabeto), vogais e consoantes, famílias das palavras, nomes e sobrenomes.</p>	<p>Tarefa para casa (diário); observação e escrita de frases e textos relacionados com os acontecimentos do dia a dia para incluir no diário da criança; formação de rodas de conversa com o diálogo e a participação das crianças; atividade com o jogo do bingo realizando o sorteio das letras para formar o nome do aluno, elaboração de crachás; realização de atividade com o jogo de montar o quebra-cabeças com as palavras geradoras; brincar com o jogo de dominó dos nomes conhecendo palavras geradoras e ampliando vocabulário; jogar o jogo da memória dos nomes; realização de leitura de livros escolhidos na estante dos livros virtuais; construção de textos no módulo Escrever utilizando os portadores jornal, cartão postal e gibi.</p>	<p>Sala de informática, uso do computador, teclado e mouse, música, jogos online, vídeos, áudios, fotos e imagens. Integração das TER livros digitais e Software Luz do saber.</p>

APÊNDICE G - PRODUTO DA DISSERTAÇÃO - E-BOOK

e-book

**ALFABETIZAR
COM AS TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS EM
REDE (TER)**

**Orientações aos professores alfabetizadores:
sugestões de atividades lúdico-pedagógicas
mediadas pelas TER na alfabetização**

**Autoras: Lúcia Margarete Santos da Costa e
Taís Fim Alberti**

**Este e-book foi elaborado com fundamentação
teórica em obras de Vani Moreira Kenski; Paulo
Freire; Emília Ferreiro e Ana Teberosky**

Fevereiro/2017

“Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro...e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer”. (FERREIRO, 2009, p. 63).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gatinho falante do aplicativo Talking Tom	139
Figura 2 - Interface da plataforma escola digital.....	143
Figura 3 - Interface do jogo Alfabeto de Sabão	144
Figura 4 - Interface do jogo Palavras e Desenhos	144
Figura 5 - Interface do jogo Sopa de Letrinhas	145
Figura 6 - Interface do jogo Fábrica de Palavras.....	146
Figura 7 - Interface do Jogo Brincando com as Vogais.....	146
Figura 8 - Interface do Jogo Formando Palavras	147
Figura 9 - Interface do Jogo Separe as Sílabas	147
Figura 10 - Interface do Jogo Ditado	148
Figura 11 - Interface do Jogo Manda Letra	149
Figura 12 - Interface do site educaplay.com.....	149
Figura 13 - Interface do Jogo Liga as palavras	150
Figura 14 - Interface do jogo Identificando Palavras	150
Figura 15 - Mesa Educacional Alfabeto.....	151
Figura 16 - Interface da Bio Digital Human 3D	152
Figura 17 - Interface da plataforma myebookmaker.....	153
Figura 18 - Interface da plataforma Pixton.com.....	153
Figura 19 - Interface da plataforma Voki	154
Figura 20 - Interface da plataforma letroca-game	155
Figura 21 - Fragmentos do texto da “A1” retirado do e-book.....	159
Figura 22 - Fragmento de texto elaborado pelo Aluno "A5"	159
Figura 23 - Fragmentos de texto retirados da atividade de “A3”	159
Figura 24 - Interface do jogo crachá no software Luz do Saber.....	161
Figura 25 - Interface do Módulo “Livros” Estante dos livros	163
Figura 26 - Recurso Jornal - fragmento retirado da atividade de "A1"	165
Figura 27 - História em quadrinho no recurso gibi escrita por “A2”	166

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	132
2	ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES	134
3	LISTA DE SUGESTÕES DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER) QUE CONTRIBUEM PARA A ALFABETIZAÇÃO	142
3.1	TER E-BOOK (LIVROS DIGITAIS).....	142
3.2	SOFTWARE LUZ DO SABER.....	142
3.3	ESCOLA DIGITAL	143
3.3.1	Jogo alfabeto de sabão.....	144
3.3.2	Jogo palavras e desenho.....	144
3.3.3	Jogo sopa de letrinhas.....	145
3.3.4	Jogo Fábrica de Palavras.....	145
3.3.5	Jogo brincando com as vogais	146
3.3.6	Jogo formando palavras	147
3.3.7	Jogo separe as sílabas.....	147
3.3.8	Ditado.....	148
3.3.9	Manda letra.....	148
3.4	EDUCAPLAY	149
3.4.1	Jogo Liga as palavras	150
3.4.2	Jogo Identificando Palavras	150
3.5	MESA EDUCACIONAL	151
3.6	BIO DIGITAL HUMAN 3D.....	151
3.7	MY EBOOK MAKER	153
3.8	PLATAFORMA PIXTON	153
3.9	VOKI	154
3.10	LETROCA GAME	155
4	INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO	156
4.1	ATIVIDADES REALIZADAS NO E-BOOK LIVROS DIGITAIS.....	156
4.2	ATIVIDADES REALIZADAS NO SOFTWARE LUZ DO SABER.....	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	169

1 APRESENTAÇÃO

Este e-book foi desenvolvido a partir de minha pesquisa de Mestrado e é o produto, resultado final desta pesquisa. Foi elaborado e disponibilizado como uma forma de orientação aos professores alfabetizadores, no qual apresentaremos as atividades que foram desenvolvidas ao longo do projeto bem como algumas sugestões e orientações para sala de aula. A pesquisa teve como objetivo implementar atividades lúdico-pedagógicas com a integração das Tecnologias Educacionais em Rede (TER) no processo da alfabetização em uma escola de Ensino Fundamental (EF) de Santa Maria.

O estudo realizado está vinculado Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede na linha de pesquisa “Gestão em Tecnologias Educacionais em Rede” da Universidade Federal de Santa Maria. Buscamos fundamentação teórica Ferreira e Teberosky (1986), Freire (1989), Kenski (2012) que em suas obras trazem contribuições para a alfabetização mediada pelas TER.

A alfabetização é entendida como o processo inicial de aquisição da linguagem oral e escrita e esse processo começa bem antes da criança ingressar na escola. A criança ao chegar à sala de aula já vem com muitos saberes, mas é no espaço escolar que seus conhecimentos são ampliados, assim a escola desafia-se a ensinar a criança ler, escrever e se expressar. Ferreira e Teberosky (1986), comprovam em suas pesquisas que as crianças constroem seus conhecimentos, elaboram suas hipóteses passando por níveis ou etapas de desenvolvimentos até serem alfabetizadas, assim cabe ao professor saber identificar o nível em que a criança se encontra para poder desenvolver atividades que possibilite que ela avance no processo de sua escrita.

A integração das TER na alfabetização é fundamental e se faz necessário que educadores ampliem seus conhecimentos para além da função de ler e escrever, que possam despertar no aluno a imaginação, a curiosidade e o desenvolvimento das diferentes habilidades incluindo as tecnologias em suas práticas diárias. Diante disso, o professor precisa saber que nenhum aluno é igual ao outro, as habilidades de um são diferentes das habilidades de outros e para lidar com essas individualidades, professores devem valorizar o saber do aluno ao promover as trocas de experiências nas interações.

Com a integração das TER na educação, e “o acesso aberto à Internet a partir da metade dos anos de 1990 tivemos início ao processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, inclusive na educação” (KENSKI, 2003 p.69). Por conta disso, os professores são desafiados a utilizarem, de forma lúdica, essas tecnologias nos processos de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental.

Considerando que as tecnologias disponíveis são variadas e despertam o interesse das crianças por apresentarem interfaces motivadoras, possibilitando o aluno ver, manipular, ouvir, sentir, criar, imaginar e interpretar as diferentes linguagens, propomos como situação problema para essa pesquisa a seguinte questão: como a integração de atividades lúdico pedagógicas mediadas pelas TER podem contribuir para o processo de aprendizagem da alfabetização?

Assim, entendemos que é necessário proporcionar a aproximação das tecnologias e integrar atividades lúdico-pedagógicas nos anos iniciais para que as crianças em processo de alfabetização avancem em suas hipóteses e desfrutem de todo o potencial que as TER oferecem.

E por fim, entendemos que a integração das TER nas escolas pode provocar uma revolução nas práticas de leitura e escrita além de oportunizar os alunos vivenciarem novas práticas ao aprender. Entendemos também que os alunos precisam ser apresentados a situações desafiadoras, serem instigados a ler, perguntar e pesquisar só assim, no convívio com novas situações, irão avançar na sua aprendizagem. Portanto, ao iniciar o processo de alfabetização na escola, utilizando seja qual for os recursos, não podemos deixar de incluir o diálogo-problematizador, a leitura social de mundo, como nos orienta Paulo Freire.

Esperamos que o conteúdo disponibilizado aqui neste e-book venha contribuir com os profissionais responsáveis pela alfabetização, e que estes levem para sala de aula novas metodologias propiciando ao aluno o aprendizado lúdico, criativo e diferenciado.

Lúcia Margarete Santos da Costa

2 ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

Temos o conhecimento de que as tecnologias digitais exigem dos professores educadores novas competências na sala de aula. Para que o professor integre atividades com recursos tecnológicos será necessário o desenvolvimento de suas habilidades com esses recursos e disponibilidade para aprender. Para isso professores precisam estar conscientes de que tipo de aula querem organizar.

Se você é do tipo que gosta de incentivar os alunos às atividades cooperativas, ao trabalho em equipe, a preparar cidadãos totalmente ativos, invista em cursos de formação continuada, acredite no seu potencial, não tenha receio de explorar os recursos tecnológicos que a escola oferece. Seja criativo, planeje suas aulas focando no objetivo que deseja alcançar e integre as TER adaptando as atividades e considerando o contexto do aluno.

Não tenha medo de inovar, arrisque-se. As tecnologias não são um “bicho papão”, busque novas estratégias de ensino, aprenda com os alunos, acredite no potencial lúdico do aluno e incentive-os com os jogos pedagógicos na construção do conhecimento. Seja o mediador e provocador do conhecimento, pratique o diálogo.

Tenha em mente que as escolas não podem mais ficar de fora do ensino conectados as tecnologias, considerando que aprender a ler e calcular não são mais suficientes para contemplar o aluno do século 21.

Para seguirmos avançando, no sentido de levar a tecnologia digital para dentro da sala de aula, como instrumento pedagógico e potencializador do saber, o papel do professor é essencial. Entendemos que as dúvidas são frequentes, sabemos o que fazer, mas as vezes não sabemos como, de fato fazer. No sentido de orientações, aqui descreveremos alguns pontos que consideramos eficazes para trabalhar com o processo de alfabetização contemplando as TER com o método Paulo Freire, seguindo as etapas investigação, codificação, descodificação, incluindo a análise e síntese da palavra geradora e a fixação da leitura e escrita descritos por Mendonça e Mendonça.

Iniciaremos pelo diálogo problematizador considerando as hipóteses das crianças sobre tecnologias.

Vejamos:

- A investigação

Em um de nossos encontros coma a turma do 1º ano, as crianças se reuniram em uma roda sentados no chão e a professora inicia um diálogo com elas. Que tal hoje falarmos sobre tecnologias! O que são tecnologias? Alguém sabe dizer o que são tecnologias?

As crianças, todas de uma só vez queriam falar, mas a professora pediu para que se organizassem para falar de modo com que todos fossem ouvidos. As hipóteses foram as mais variadas, eles se organizaram levantando a mão, ora aguardavam sua vez de falar, ora falavam todos ao mesmo tempo.

Tecnologias são...

Hipóteses:

- Tudo o que tem no celular vem da tecnologia. (Criança 1).
- Tecnologia é um raio transporte dentro de uma coisa tipo computador celular e *tablet* é um “chipizinho prabiletóide” que tem energia para tudo principalmente para celular. (Criança 2).
- É mexer nas luzes, essas coisas! (Criança 3).
- Tudo o que tem no celular vem da tecnologia. (Criança 4).
- A tecnologia foi criada pelo cientista Hobim, ele foi para o Rio de Janeiro, logo depois que terminou sua escultura ele passeou pelo mundo para largar a tecnologia em todo o lugar. Hobim era um cientista que morava em Caçapava mais daí ele foi para o Rio de Janeiro e pensou assim, acho que eu vou espalhar a tecnologia para todo o mundo. (Criança 5).
- Aparece histórias no computador, pode aprender textos para escrever no computador e celular. (Criança 6).
- A tecnologia ajuda aprender coisas nova tipo jogos. (Criança 7).
- É conectar as coisas naquele “quadradão” aquele negócio ali como se fosse conectar uma coisa azulzinha em duas coisas tipo tomada. (Criança 8).
- São as coisas elétricas que a gente usa como computador, TV, ar condicionado, muitas coisas. (Criança 9).
- Celular, computador, som de rádios, mouse, violão, Internet e piano. (Criança 10).
- Eu acho que folhas, quadro, canetas, lápis caderno. (Criança 11).

- Jogos que ensinam ...as tecnologias de hoje tão muito movimentadas. (Criança 12).
- Exbox é uma coisa que a gente bota jogos para jogar quem quiser joga com controle ou com o corpo. Exbox ensina a ler as coisas que tem que fazer para jogar, se não ler as regras não sabe jogar. (Criança 13).

A partir destas hipóteses percebemos o quão rico é o conhecimento das crianças. Assim evidenciamos o primeiro passo do método Paulo Freire, a “investigação” seguindo para “Codificação” que representa um aspecto da realidade da criança quando ela se expressa por meio da oralidade, do diálogo, ou seja, a representação daquilo que elas já sabem e que está relacionado com a palavra geradora.

- Codificação

Este é o momento em que o professor conhece a realidade concreta do contexto de seus alunos, assim poderá trazer mais elementos para agregar ao conhecimento deles. Deste modo, serão codificados e decodificados os pontos levantados na etapa de tomada de consciência, substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica, chegando ao passo da problematização.

Lembramos também que por meio da investigação nas atividades orais favorecemos o levantamento do universo vocabular necessário para a identificação das palavras geradoras, pois estas serão retiradas dentro de um contexto significativo e comunicativo. Tais palavras serão, posteriormente submetidas aos passos da codificação, decodificação, análise e síntese e a fixação das palavras.

O momento da “codificação e decodificação” jamais devem ser desconsideradas, pois é o conhecimento de mundo do aluno, que o professor deve valorizar.

- Descodificação

Para a etapa da “Descodificação” faz-se a releitura de mundo como bem lembra Paulo Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra e ler o mundo implica em exercitar com permanência o diálogo” (FREIRE, 1987, p.11). Neste momento o professor leva para a sala um texto, uma história, uma brincadeira, cartazes que

expliquem o que são tecnologias. Poderá utilizar recursos tecnológicos como: vídeo, áudio, microfone para discutir com as crianças sobre questões geradas no passo anterior.

- Análise e síntese da palavra geradora

Neste momento, na análise e síntese as crianças já terão condições de formarem novas palavras, partindo da palavra geradora. Após, elas irão conhecer as “famílias” da palavra geradora e irão formar novas palavras. Assim, já estão preparadas para mostrar que aprenderam como funciona o sistema linguístico. Professores poderão disponibilizar os recursos tecnológicos como: editor de textos, no *software* “Luz de saber”; atividades no quadro; no celular; no computador ou *tablet*. Poderão usar todos os recursos disponíveis na escola. O professor irá orientar a criança a pesquisar palavras com as mesmas letras da palavra geradora, a separar as sílabas e conhecer as famílias silábicas da palavra geradora.

- Fixação da leitura e da escrita

Neste momento faz-se a revisão da análise das sílabas das palavras geradora por meio da ficha de descoberta, e a composição de novas palavras, frases e textos com leituras e escrita significativas. Para este passo professores poderão utilizar os jogos lúdico pedagógicos que contemple atividades de formar palavras, considerando a palavra geradora. Fazer a leitura de diferentes textos identificando as letras e sílabas da palavra geradora e formando novas palavras. Poderão trabalhar com o recurso “gibi” no qual eles irão criar seus textos em forma de histórias em quadrinhos com personagens escolhidos por eles. No *software* “luz do saber” podemos encontrar várias opções para trabalhar com este passo.

Neste caso, descrevemos todos os momentos do método Paulo Freire considerando como palavra geradora “Tecnologia”. Da mesma forma podemos trabalhar seguindo os passos do método Paulo Freire utilizando o nome próprio como “palavra geradora” sempre lembrando de iniciar pelo diálogo problematizador fazendo a investigação.

Vejamos outras possibilidades de trabalhar alfabetização de acordo com o método Paulo Freire inserindo atividades mediadas pelas TER considerando o que

nos diz Mendonça e Mendonça (2007) que adaptaram o método de Freire (1989) e acrescentaram atividades dos níveis pré-silábico, silábico e alfabético descritos por Ferreiro e Teberosky (1986).

Esses níveis são decorrentes da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e parte da releitura da realidade expressa na palavra geradora, associando ao método de Paulo freire.

Fundamentados em Paulo Freire, Mendonça e Mendonça (2007) adaptam o método sociolinguístico e fazem a transposição dos adultos para as crianças, partindo do pressuposto de que o diálogo é o elemento fundamental e motivador para a aprendizagem.

Por meio do diálogo o professor valoriza a oralidade ao oportunizar a leitura de textos reais, isto é, textos que fazem parte do contexto da criança. Assim, inicia-se cada atividade partindo de um texto, uma história, uma palavra geradora. Então, para a escolha ou definição da palavra geradora é necessário fazer uma pesquisa no universo vocabular da criança, selecionar e classificar as palavras utilizando critérios para elaborar as atividades.

- Investigação

O professor irá encaminhar o diálogo, deverá ouvir as crianças, permitir que elas falem, questionem, imaginem. Como e quais letras usam para escrever seu nome? Quais são os nomes dos colegas que tem letras iguais ao seu? Qual nome começa com a mesma letra? Qual termina com a mesma letra? Quais nomes tem a mesma quantidade de letras?

- Codificação

Para esse primeiro momento poderão utilizado a aplicativo *Talking Tom* “o gatinho falante”. Para cada grupo será disponibilizado um celular, *notebook*, *tablet* ou computador com a tecnologia que traz o aplicativo do gatinho que repete tudo o que ouve, é bem divertido, pois estimula a criança a falar e a escutar.

Figura 1 - Gatinho falante do aplicativo *Talking Tom*



Fonte: Elaborado pela autora.

- Descodificação

Neste momento, Mendonça e Mendonça (2007) dizem que o professor deverá discutir com as crianças sobre as questões geradas no passo anterior. Levarão para as crianças a história do Livro “AS LETRAS” do autor Lalau e Laura Beatriz. A história poderá ser contada utilizando o recurso Datashow, no qual a professora mostrará imagens de todas as letras. Poderá mostrar figuras para que as crianças associem as letras do nome com as figuras. Explicará que as letras se repetem em várias palavras. Que podemos escrever várias palavras utilizando as letras do nosso nome. Que cada letra tem um traçado. Fazer com que percebam onde inicia o traçado e onde termina. Nesse momento também é importante que o professor apresente tanto as letras maiúsculas de imprensa como as letras minúsculas.

Após esta exposição o professor irá dispor de jogos online onde a criança irá conhecer novas palavras, irá reconhecer as letras do seu nome em outras palavras do jogo. Pode utilizar o letroca game que propõe atividades realizadas a partir do nome da criança.

- Análise e síntese da palavra (nome da criança)

No 3º passo é importante que as crianças escrevam o nome (todo) e separe em sílabas (parte do todo) para que percebam quantas partes tem seu nome. Pois, nessa etapa a professora trabalha com a ficha de descoberta no qual a palavra é

separada em sílabas e composta a família silábica a partir de cada sílaba da palavra, exemplo: para o nome BETINA: BE – TI – NA.

BA – BO – BE – BI – BU – BÃO	
TA – TO – TE – TI – TU – TÃO	FAMÍLIA DA PALAVRA
NA – NO – NE – NI – NU - NÃO	

Neste momento as crianças irão fazer os registros escrevendo seu nome e decompondo em sílabas para que assim possam identificar outros nomes que serão formados a partir do seu. Poderão utilizar editor de textos disponíveis.

- Fixação da leitura e da escrita

A professora fará a revisão da análise e síntese do 3º passo, pedindo para que as crianças leiam a ficha de descoberta na sequência, na horizontal, na vertical, em todos os sentidos para que a criança aprenda sem decorar. Poderão utilizar a ferramenta editor de textos para digitar seu nome e outras palavras que comecem com as letras do seu nome, conhecer e explorar a ferramenta, modificar a cor e tamanho das letras.

Para essa etapa também poderá ser realizado um ditado (com figuras). Cada criança poderá escolher uma figura a qual saberá identificar e escrever, dispondo dessa figura a criança irá utilizar o microfone para falar com a turma, mostrar a figura e perguntar sobre o que representa a figura e com quais letras se escreve o nome da figura. Logo após todos escreverem, a criança que realizou o ditado irá fazer a conferência da palavra escrita junto com os demais colegas e professora. Falará no microfone pausadamente para que as crianças diferenciem os sons e a escrita das famílias silábicas. Assim todas participarão do ditado (o ditado poderá ser escrito no caderno, no quadro ou em editor de textos no computador).

Assim consideramos que são várias as TER que contribuem para a alfabetização, cabe ao professor buscar novas estratégias, preparar aulas com intencionalidades pedagógicas. Importante também que estes profissionais passem por processos de formação para aquisição de habilidades tecnológicas pois os educadores precisam se apropriar das novas tecnologias para serem capazes de avaliar e utilizar as melhores estratégias pedagógicas.

As tecnologias chegam para contribuir com o ensino, mas é necessário que haja um empenho coletivo para que o processo se consolide. O professor é peça fundamental e precisa mediar todo este processo, levando os alunos a refletir sobre as oportunidades de aprendizagem que as tecnologias oferecem.

3 LISTA DE SUGESTÕES DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE (TER) QUE CONTRIBUEM PARA A ALFABETIZAÇÃO

3.1 TER E-BOOK (LIVROS DIGITAIS)

O *e-book* é um livro digital que pode ser lido por meio de computador, *smartphone*, *tablet* ou dispositivos próprios para esse fim. Os *e-books* podem ser encontrados gratuitamente nos *sites* ou bibliotecas públicas, também podem ser acessados por meio de endereços eletrônicos. No caso da nossa proposta as crianças tiveram acesso ao *e-book* por meio da plataforma <http://www.livrosdigitais.org.br>.

Esta plataforma foi criada no Brasil, pelo Instituto Paramitas e permite que o usuário crie seu *e-book* a partir de quatro *layouts* pré-estabelecidos, podendo trabalhar com textos e imagens. Com esse recurso é possível a elaboração e construção de livros de forma simples, prática e gratuita. Os livros criados podem ser compartilhados ou publicados, também há uma opção para impressão dos livros. Essa plataforma é ideal para ser utilizada na área da educação, já que desperta o interesse de crianças, jovens e adultos pela leitura e estimula o sujeito a ser protagonista do seu aprendizado.

3.2 SOFTWARE LUZ DO SABER

O *software* Luz do Saber Infantil¹⁰ é uma tecnologia desenvolvida com fins didáticos, foi criada por Marcos Dionísio R. do Nascimento, Marcia Oliveira Cavalcante Campos e Thiago Chagas Oliveira, objetivando contribuir para a alfabetização de crianças e adultos, bem como para a promoção da inserção na cultura digital. É um *software* que foi desenvolvido com base na teoria do educador Paulo Freire e contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do código linguístico.

O *software* apresenta em sua interface cinco módulos, a saber: “Começar”, “Ler”, “Escrever”, “Livros” e “Edição”. O primeiro é composto por 10 atividades pedagógicas que estimulam o aluno por meio de jogos, proporcionando o conhecimento dos fonemas e grafemas que compõem o nome do aluno e,

¹⁰ Disponível em: <http://luzdosaber.seduc.ce.gov>.

paralelamente, desenvolve habilidades e competências necessárias ao uso do *mouse* e do teclado.

O módulo “Ler” pode ser autorado, isto quer dizer que o professor pode editar as atividades e adaptá-las ao contexto do aluno. Este módulo possui 36 atividades já estruturadas (modelos), proporcionando ao aluno realizar as atividades de modo lúdico, possui as competências necessárias para que o aluno aprenda a ler e escrever de forma autônoma. São várias as propostas de aula que se encontrou no *software* e que podem ser adaptadas considerando os conhecimentos que o aluno já possui.

3.3 ESCOLA DIGITAL

Na Internet há uma série de páginas, sites, endereços que nos levam a inúmeras ferramentas das mais diversificadas como jogos, desafios, atividades que tanto podem ser jogadas e realizadas por meio on-line, quanto pelo modo off-line. Na plataforma www.escoladigital.org.br encontra-se ótimos exemplos de tecnologias bem acessíveis e excelentes ferramentas para auxiliar a alfabetização.

Figura 2 - Interface da plataforma escola digital



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Nesta plataforma estão disponíveis 242 jogos próprios para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A seguir destacam-se algumas ferramentas que são consideradas importantes para que a criança possa manipular, lembrando que para cada atividade deve ser respeitado o nível em que o aluno se encontra.

3.3.1 Jogo alfabeto de sabão

Este jogo é próprio para crianças que estão começando a conhecer as letras. Neste jogo a criança tem a oportunidade de visualizar e estourar bolhas de sabão que possuem as letras do alfabeto, podendo, dessa forma, memorizar as letras. Ao clicar no teclado a criança tem a oportunidade de estourar a bolha, ouvir o nome da letra e visualizar sua grafia. Indicado para alunos que estão na hipótese pré-silábica.

Figura 3 - Interface do jogo Alfabeto de Sabão



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.3.2 Jogo palavras e desenho

Figura 4 - Interface do jogo Palavras e Desenhos



Fonte: PrtSc elaborada pela autora

Esse é um jogo educativo que permite que a criança leia mesmo sem saber ler convencionalmente. O jogo favorece a reflexão sobre o sistema de escrita e é indicado

para crianças com hipóteses de escrita silábica, por permitir fazer antecipações sobre as letras que serão utilizadas para escrever o nome da figura. Para jogar é preciso arrastar a figura para junto da palavra correspondente. Este jogo é ideal para ser realizado em grupos.

3.3.3 Jogo sopa de letrinhas

Sopa de letrinhas é um jogo educativo indicado para crianças com hipótese de escrita alfabética, mas que ainda têm dificuldades de ordem ortográfica. O jogo permite a reflexão sobre o sistema de escrita, sobre a quantidade de letras que são necessárias para a construção das palavras. Muito parecido com o jogo da forca. Uma forma atraente de pensar em quantas letras e quais letras.

Figura 5 - Interface do jogo Sopa de Letrinhas



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.3.4 Jogo Fábrica de Palavras

Este jogo promove, na primeira fase, a sistematização de alguns conteúdos de ortografia, pois para avançar é preciso completar numa palavra a letra certa, colocando em jogo os saberes das crianças acerca da escrita correta. Na segunda fase a ideia é jogar como num game e procurar as letras para palavras já escritas na fase anterior. É um convite para a criança ir “trabalhar” na fábrica, no setor de

montagem de palavras. A atividade é simples, a criança inicia completando a palavra apresentada com a letra que está faltando. Após essa etapa o aluno vai controlar um robô, encontrar letras espalhadas pela fábrica para montar outras palavras. É um jogo educativo que está relacionado à ortografia.

Figura 6 - Interface do jogo Fábrica de Palavras

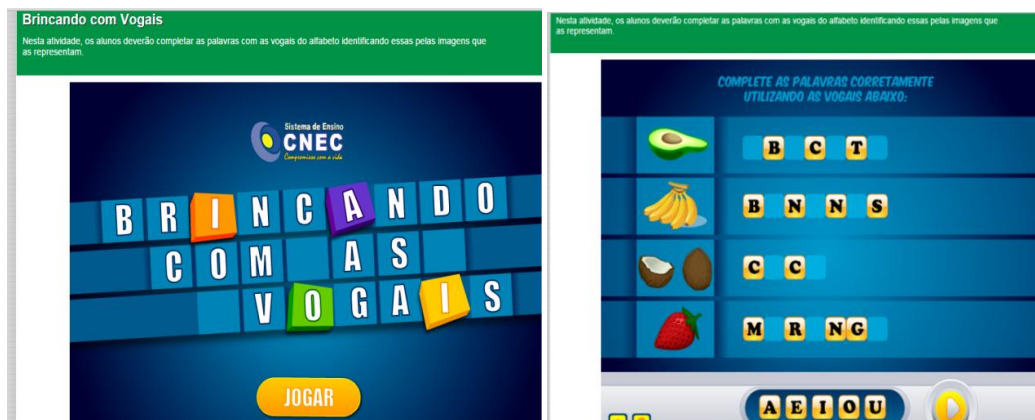


Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.3.5 Jogo brincando com as vogais

Neste jogo a criança começa utilizando as vogais que estão faltando nas palavras identificadas pelas gravuras. Indicado para o nível pré-silábico.

Figura 7 - Interface do Jogo Brincando com as Vogais



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.3.6 Jogo formando palavras

Neste jogo as crianças iniciam a formar palavras com as letras que se apresentam embaralhadas e deverão ser colocadas na ordem correta.

Figura 8 - Interface do Jogo Formando Palavras



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.3.7 Jogo separe as sílabas

Figura 9 - Interface do Jogo Separe as Sílabas

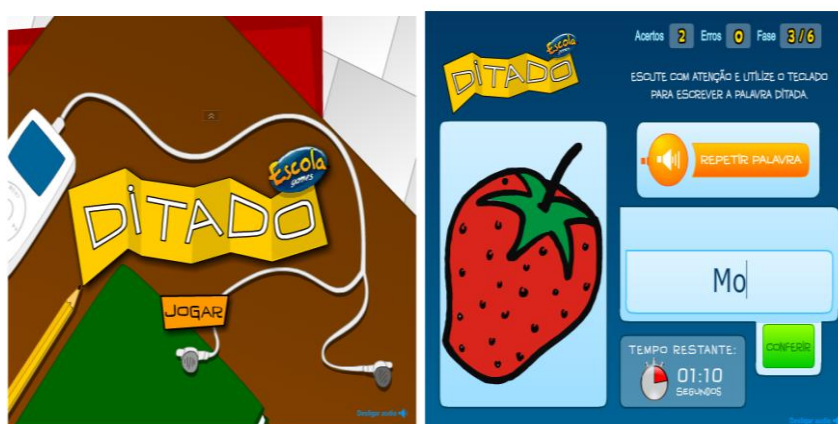


Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Este Jogo educativo consiste em separar as sílabas e brincar no labirinto. No labirinto, a criança vai guiar um mascote até pegar todas as sílabas. Só precisa ter cuidado com os obstáculos. O jogo ajuda na memorização da separação de sílabas e reforça a escrita correta de palavras, indicado para o nível silábico.

3.3.8 Ditado

Figura 10 - Interface do Jogo Ditado



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Ditado é um jogo educativo indicado para crianças com hipótese de escrita alfabética. O jogo favorece a reflexão sobre o sistema de escrita com foco nas questões ortográficas. No jogo a criança escuta a palavra que deve ser digitada e visualiza a imagem. É necessário ficar atento ao relógio, pois há um cronometro que marca o tempo e se acabar o tempo antes de digitar a palavra, a criança irá ver a palavra digitada corretamente. Este jogo pode ser realizado em equipes, pois estimula a interação entre as crianças.

3.3.9 Manda letra

Este jogo é recomendado para crianças com hipótese de escrita silábica-alfabética ou crianças com hipótese de escrita alfabética, para quem ainda não domina as convenções ortográficas. O jogo é ideal para essa fase, em que as crianças

estão acrescentando letras para chegar à escrita convencional. Para que tenham um melhor desempenho é importante que este jogo seja realizado em grupos.

Figura 11 - Interface do Jogo Manda Letra

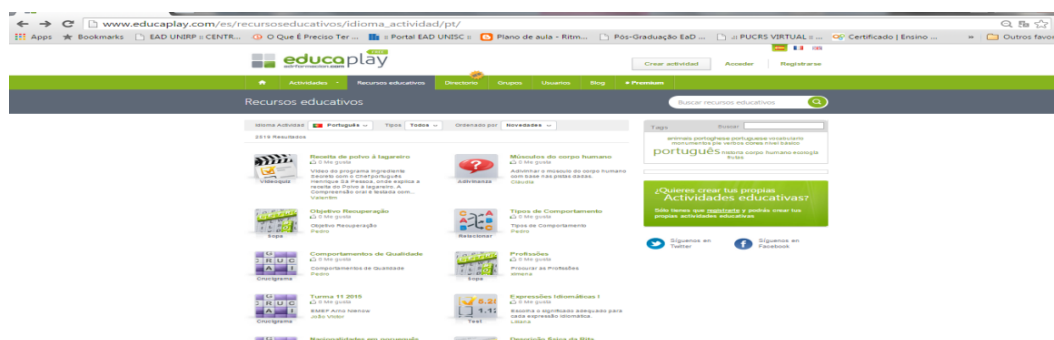


Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.4 EDUCAPLAY

No site www.educaplay.com é possível encontrar diversos jogos educativos próprios para o período da alfabetização. Para utilizar é necessário entrar no site e escolher a atividade que quer desenvolver. Ao entrar no portal, é possível selecionar o idioma ao qual deseja conhecer, oportunizando que a criança possa ter acesso, falar e escrever em diversos idiomas. Logo depois pode-se navegar no portal, ver ou procurar os jogos de seu interesse, há uma diversidade de jogos, cada um com uma especificidade.

Figura 12 - Interface do site educaplay.com



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.4.1 Jogo Liga as palavras

Figura 13 - Interface do Jogo Liga as palavras



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Neste jogo a criança começa identificando as palavras que começam com a mesma sílaba, e ao clicar na palavra irão agrupá-las. As crianças aprenderão a reconhecer numa palavra as sílabas iguais que compõe a outra. É uma atividade interessante e que desperta o desejo de conhecer outras palavras. Recomenda-se trabalhar em grupos.

3.4.2 Jogo Identificando Palavras

Neste jogo as crianças irão juntar as palavras com a figura, como um quebra-cabeças, deverão fazer a correspondência entre alguns objetos e a sua escrita. Indicado para o nível pré-silábico.

Figura 14 - Interface do jogo Identificando Palavras



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.5 MESA EDUCACIONAL

A mesa Educacional Alfabeto dispõe de animações, vídeos, recursos sonoros, material concreto que propiciam um ambiente interativo e estimulante. Esse equipamento dispõe de blocos coloridos que são encaixados em um módulo eletrônico. A criança aprende a reconhecer letras, monta palavras, associa as palavras aos seus significados, lê, cria e interpreta textos. São muitas as opções de palavras e imagens em que o professor ainda pode expandir esse universo de acordo com o ambiente no qual as crianças estão inseridas e de acordo com o nível de aprendizagem da turma. A tecnologia permite a atividade em grupo.

A Mesa Educacional Alfabeto possui a tecnologia de recursos de realidade aumentada que permite a interação de objetos reais com ambientes virtuais em 3D. Possui uma câmera de marcadores (tags) com imagens de personagens, os quais são capturadas pela câmera e transformadas em imagens 3D, estes podem ser manipuladas como pequenas “marionetes virtuais”. Esses equipamentos podem ser encontrados nos endereços: <http://www.positivoteceduc.com.br/produtos> e <http://www.positivoteceduc.com.br/categoria/mesas-educacionais-2/>

Figura 15 - Mesa Educacional Alfabeto



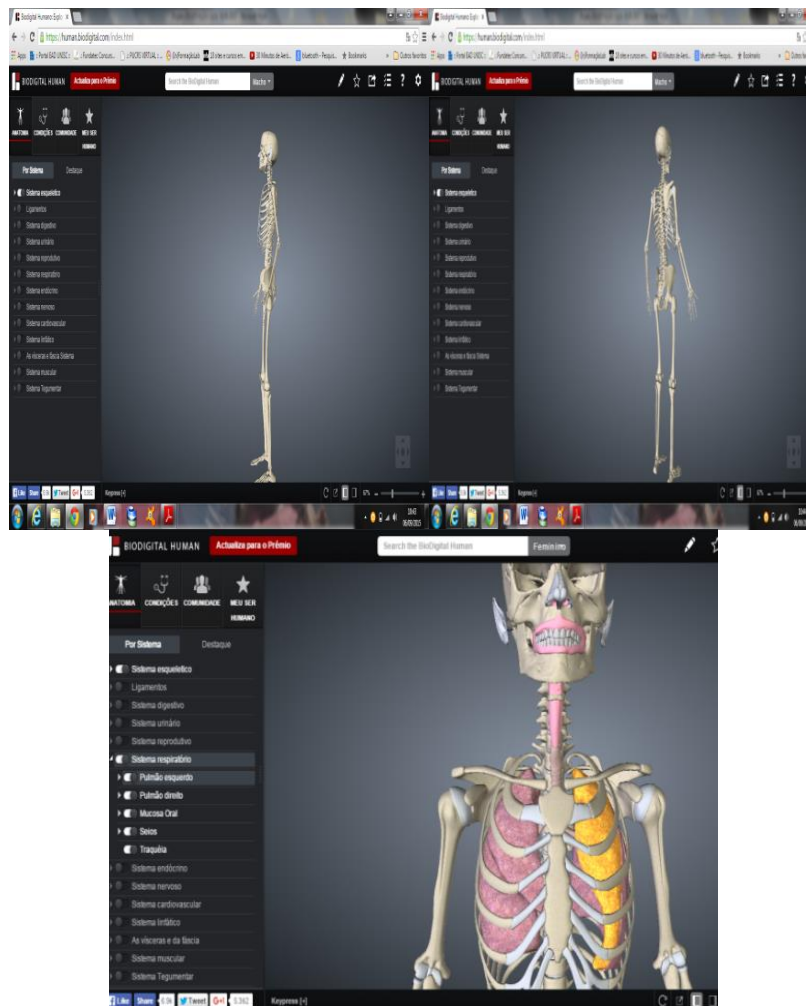
Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.6 BIO DIGITAL HUMAN 3D

Essa tecnologia é encontrada através do endereço <https://human.biodigital.com>. O professor pode trabalhar leitura e escrita integradas

ao conhecimento da área de ciências conhecendo o corpo humano. Dessa forma a criança aprende de uma forma lúdica e divertida, pois ao clicar nos órgãos em que quer conhecer estes ficam ampliados e coloridos, giram possibilitando outras dimensões. A interface é rica em detalhes e colorida possibilitando um pequeno áudio que ao clicar em cima a criança ouve informações sobre o que quer aprender. É mais indicado para trabalhar com turmas de terceiro e quarto ano do ensino fundamental, por estarem mais avançados na leitura e escrita, mas também poderá ser apresentada para as crianças dos primeiros e segundos anos.

Figura 16 - Interface da Bio Digital Human 3D

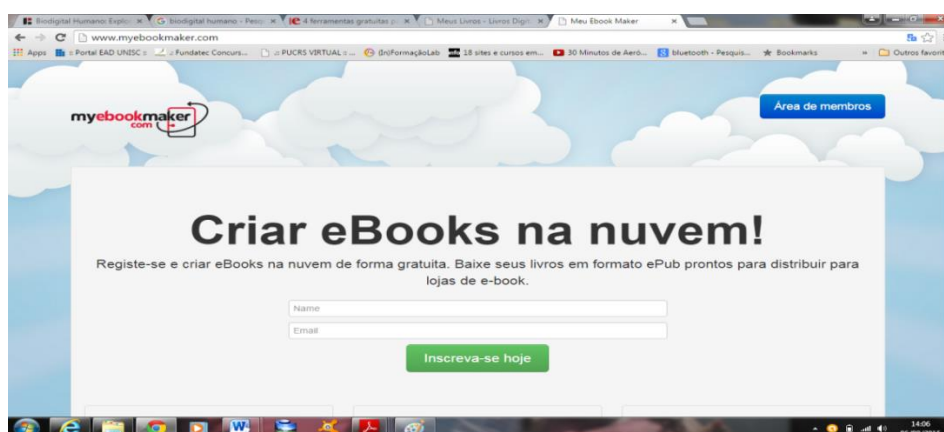


Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.7 MY EBOOK MAKER

Essa plataforma permite criar e-book, primeiramente é necessário criar um login e senha para entrar no portal e depois é só usar a criatividade para escrever e personalizar seu e-book de maneira fácil, criativa e dinâmica.

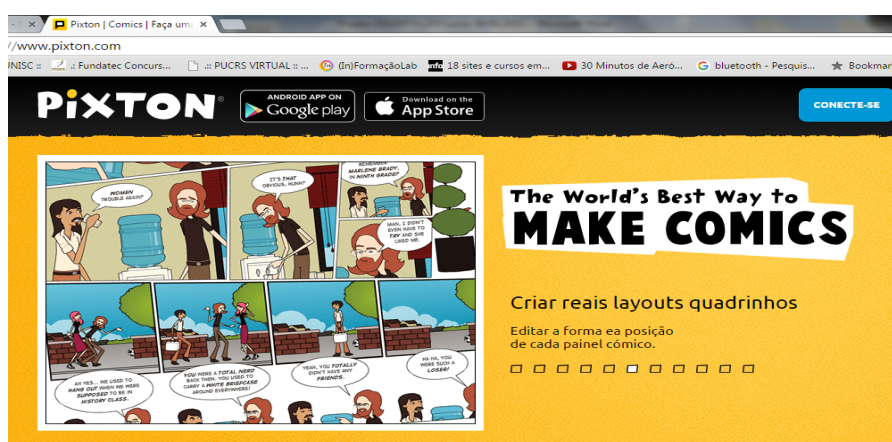
Figura 17 - Interface da plataforma myebookmaker



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

3.8 PLATAFORMA PIXTON

Figura 18 - Interface da plataforma Pixton.com



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Para criação de história em quadrinhos temos a plataforma Pixton que pode ser acessada através do <https://www.pixton.com/>. Nesta plataforma é possível criar histórias em quadrinhos, utilizando imagens e textos, podendo ser compartilhada com amigos e professores, é uma maneira divertida e criativa de escrever e personalizar suas histórias utilizando as tecnologias.

3.9 VOKI

Este também um recurso muito interessante e que pode ser para ser trabalhado com as crianças, o voki, encontrado na plataforma <http://www.voki.com>. Ao acessar o endereço, é necessário que o participante crie um *login* e senha. Logo após é só usar a imaginação para criar seu avatar. Existem muitas opções de animação para o avatar, a criança poderá trocar o cabelo, a roupa, colocar acessórios e escrever uma mensagem de texto a qual o boneco irá repetir quando solicitado pelo seu dono. Também existe a opção de gravar um áudio com a mensagem que escolher para que o boneco repita depois.

Figura 19 - Interface da plataforma Voki



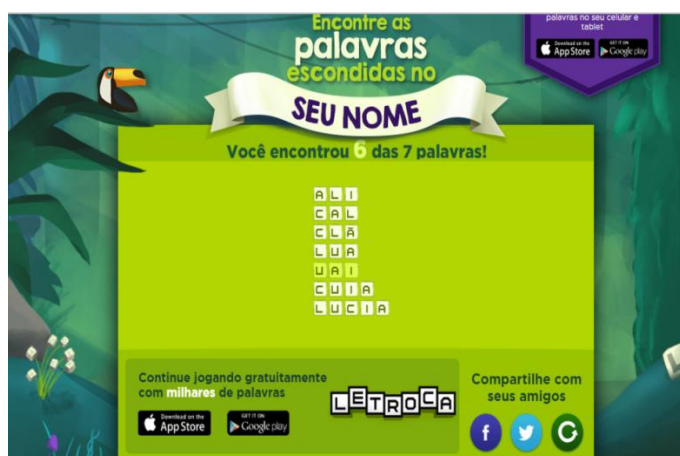
Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

O avatar pode ser compartilhado com os amigos nas redes sociais, pode ser enviado para um blog ou site, ou por e-mail com uma mensagem de texto ou voz. É muito fácil de utilizar e é um ótimo recurso a ser utilizado como estratégia pedagógica

para trabalhar com crianças que estão na fase da descoberta das linguagens oral e escrita.

3.10 LETROCA GAME

Figura 20 - Interface da plataforma letroca-game



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Para jogar, é preciso entrar no site, logo na primeira página é só digitar seu nome. Quem quiser pode baixar gratuitamente ou jogar online, também poderão compartilhar pelo facebook ou twitter com seus amigos. Além de trabalhar a partir do nome, o jogo oferece outras opções trabalhando a partir de outras palavras e construindo novas palavras.

4 INTEGRAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Por meio desta pesquisa foram desenvolvidas atividades lúdico-pedagógicas com a integração do e-book e do software Luz do saber. Entretanto, apresentamos além destas, uma série de tecnologias aos alunos para que pudessem conhecer manipular e desenvolver habilidades de leitura e escrita. Apresentaremos alguns resultados da inserção de atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TER e-book e software Luz do saber

4.1 ATIVIDADES REALIZADAS NO E-BOOK LIVROS DIGITAIS

Nos dias de encontro com a turma, percebemos que as crianças logo ao chegar na sala de informática, local onde eram realizadas as atividades lúdico-pedagógicas, chegavam eufóricas, disputavam lugares na sala, escolhiam computadores, tinham dificuldades para dividir, emprestar, compartilhar o computador com os colegas. Diante desse fato, a primeira ação a ser tomada foi organização de diálogos iniciais conforme orienta Freire (1987), quando nos diz que ao utilizar o diálogo como estratégia e respeitar o saber do aluno que chega a escola é considerar que estes sejam partícipes de seu conhecimento. Então, fazíamos as rodas de conversa onde conversávamos sobre diferentes assuntos. E como estavam interessados, em sala de aula, pela leitura do livro “Diário de um Banana” livro este que influenciou a criação do seu próprio diário, então conversávamos sobre os assuntos que haviam escrito no seu diário, fazendo uma relação com o livro escolhido.

Cada criança era livre para falar e compartilhar com os colegas os textos que escreviam em casa e que queriam expor ao grupo, lembrando que alunos e professores que se juntam em um mesmo processo no qual se estabelece uma relação dialógico dialética, ambos aprendem juntos (FREIRE,1987). Após essa conversa, partimos para a atividade de escrita e construção do diário, no computador. Para iniciar o diário online foi necessário fazer um cadastro no portal, pois de acordo com o termo de permissão de uso e de Política de Privacidade dos “Livros Digitais”, o uso dos serviços é permitido apenas para pessoas com idade igual ou superior a 12 anos de idade, assim os menores de idade só podem utilizar esse recurso com a supervisão de um responsável.

Diante disso, considerando que todas as crianças envolvidas são menores de 12 anos, decidimos criar uma conta única para a turma, assim todos ficaram com acesso ao seu diário e ao diário do colega. A professora criou seu próprio e-book junto com os alunos que foram orientados a entrar no e-mail, acessando o *login* e senha, logo depois eles criaram seu e-book e solicitavam o auxílio da professora, quando necessitavam. Desse modo, o professor passa ser um estimulador do conhecimento e não mais aquele que apenas educa, “mas enquanto educa é educado” e juntos tornam-se sujeitos da aprendizagem crescendo e aprendendo juntos (FREIRE, 1997, p. 39).

Antes de iniciar a inserção de atividades com as crianças foi necessário a organização dos horários para que todas as crianças pudessem participar, então ficou combinado que uma vez por semana teríamos um encontro de uma hora com a turma. Os alunos teriam que se organizar em duplas, pois a quantidade de computadores não era suficiente para que cada um pudesse utilizar um computador. Consideramos que esta organização contribuiu positivamente considerando as categorias de análise da nossa proposta: autonomia - colaboração/cooperação – avanços/equívocos na escrita, observando o desenvolvimento do processo na aprendizagem da alfabetização com as TER.

O primeiro passo foi promover momentos de interação das crianças com as TER a serem utilizadas, nos primeiros encontros familiarizaram-se com os computadores, aprenderam ligar, desligar, entrar, sair dos jogos, enfim puderam mostrar o que já sabiam fazer e aprenderam mais coisas novas.

A primeira TER inserida foi e-book livros digitais, por meio da construção de diário virtual em atividades com as crianças da turma do terceiro ano. Para iniciar a participação do aluno e a construção do diário virtual, foi criado um *login* e uma senha para a turma, na plataforma <http://www.livrosdigitais.org.br>.

Ao entrarem na plataforma, cada aluno, após identificar-se como tal, iniciou a construção do seu próprio livro, ou seja, seu diário. Este era identificado pelo nome escolhido pela criança durante a sua elaboração. Foram vários encontros que permitiram a criação e edição do livro/diário. Nos primeiros encontros, os alunos, logo que entravam na plataforma sentiram dificuldades para encontrar seu diário, pois muitos colocavam nomes bem semelhantes e acabavam confundindo-se com o nome do diário do colega.

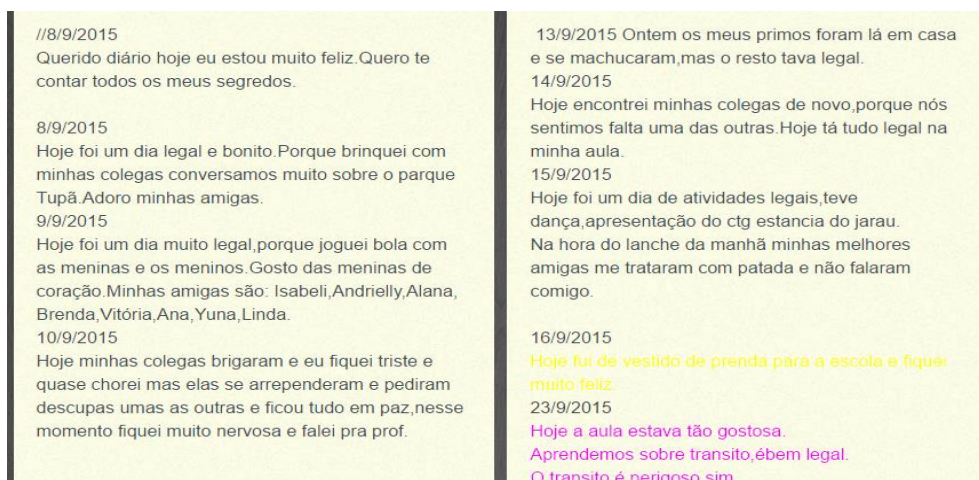
Para amenizar ou resolver este problema sugerimos que cada uma criança colocasse um número diferente na capa do diário para que pudessem identificá-lo com mais facilidade. Essas dificuldades foram sendo sanadas a partir do momento em que as crianças começaram a compreender melhor a funcionalidade da tecnologia livros digitais e quando aprenderam a colocar foto delas ou imagens na capa do diário, passaram a identificá-lo com maior facilidade.

Os encontros foram realizados uma vez por semana, assim durante o decorrer dos dias e nos finais de semana, os alunos tinham tempo suficiente para “recheiar” seu diário manual com os mais diferentes temas de seu interesse que surgiam com o passar dos dias. Nos encontros realizados no laboratório utilizavam a tecnologia para transcrever seu diário manual para o virtual. Desse modo tinham a oportunidade de estar em contato com a tecnologia, criar, recriar, rever seus erros ortográficos, rever a escrita, fazer a leitura de seus textos, e, a partir da reflexão poder melhorar e aprimorar sua escrita. Nesse sentido, a com a construção do diário podemos evidenciar a importância de se trabalhar atividades de fixação da leitura e escrita como nos orienta Ferreiro e Teberosky (1986).

O diário virtual também oportunizou, além do uso da tecnologia específica, conhecer diversas ferramentas que permitiram pesquisar significados das palavras desconhecidas, pesquisar imagens que foram agregadas ao seu diário, aprenderam recortar, colar, importar imagens e fotos do computador para o diário virtual. Nesta primeira criação já foi possível perceber o quanto a colaboração foi importante, pois as crianças precisavam lembrar a senha toda vez que fossem acessar o seu e-book para a construção e edição do seu diário. Neste momento percebemos o quanto a turma foi solidária, pois procuravam um ajudar o outro. Aqueles que sabiam, ajudavam, auxiliando o colega, mostrando os passos necessários para entrar no sistema online evidenciando momentos de colaboração/cooperação.

Desta forma, as crianças passaram a entender como a TER e-book funcionava, e iniciaram a escrita e edição de seus textos, a criação e importação de imagens utilizando os recursos disponíveis. Assim, destacamos alguns fragmentos dos textos elaborados pelos alunos os quais representaram histórias do seu contexto. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos codificação aos nomes. “P3” para professora, e para os alunos adotou-se as letras seguidas dos números na sequência: “A1”, “A2”, “A3” e assim sucessivamente.

Figura 21 - Fragmentos do texto da “A1” retirado do e-book



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Figura 22 - Fragmento de texto elaborado pelo Aluno "A5"

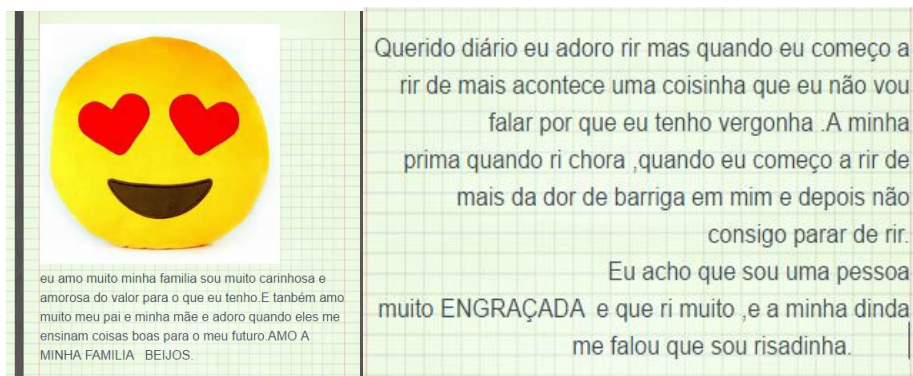
Tudo bem diário hoje eu estou muito feliz por que a nossa professora é muito legal então eu vou te contar as novidades.

Hoje eu vou na casa da minha tia e a vo dele vai fazer 100 anos que legal né.

E voce nem sabe a minha sobrinha esta com uma virose pobre zinha né mas ela já esta melhor ela é minha melhor amiga e voce esta bem?

Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Figura 23 - Fragmentos de texto retirados da atividade de “A3”



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

4.2 ATIVIDADES REALIZADAS NO SOFTWARE LUZ DO SABER

Para a inserção de atividades por meio da TER Luz do saber, as crianças foram apresentadas a este recurso e desde o primeiro acesso compreenderam que para iniciar as atividades seria necessário escrever o seu nome na interface inicial do software. Desta forma poderiam escolher entre os 5 módulos disponíveis, aquele de sua preferência. Assim selecionamos para análise nesta pesquisa, os módulos: “começar” e “escrever”;

No módulo “começar” ao clicar na opção “aprenda a usar o computador”, a criança já pode iniciar a realização das atividades. Dentro deste módulo encontramos várias atividades, todas relacionadas com o nome da criança, entre elas escolhemos para análise as seguintes: atividade do crachá que consiste, primeiramente, em encontrar o seu nome entre os demais nomes disponíveis; jogo do bingo que consiste no sorteio das letras para formar o nome do aluno; o jogo de montar o quebra-cabeças que se trata de encaixar as peças do nome; jogo de dominó dos nomes que trata de encaixar as palavras com suas letras iniciais.

Já no módulo “escrever” temos as opções “cartão postal”, “jornal”, “texto” e “gibi”, neste módulo as crianças puderam escolher o tipo de textos de sua preferência para escrever e assim escolhem o recurso adequado. No módulo livros, as crianças têm a opção da estante de livros com várias opções de leituras que podem ser escolhidos de acordo com sua preferência. E o módulo ler apresenta várias sugestões de aulas com os mais diferentes temas que podem ser acessados pelas crianças e pelos professores. Neste módulo o professor pode inserir suas aulas de acordo com o tema que está trabalhando em sala e considerando a palavra geradora.

Os encontros foram realizados com as turmas, durante o período de aula no turno da manhã, e a professora acompanhava-os até a sala de informática. Os encontros eram realizados uma vez por semana no período de uma hora. Os alunos formavam duplas para que pudessem utilizar os computadores. No primeiro momento ficavam livres para demonstrar o que sabiam fazer no computador, assim percebemos que seus conhecimentos eram bem restritos, necessitavam de ajuda para ligar e desligar o computador e para acessar sites e jogos.

Destacamos algumas atividades elaboradas pelos alunos que representam a participação deles durante os encontros.

Recurso crachá

Na interface do software, os alunos foram orientados a escreverem seu nome para iniciar, este é um requisito básico para que fossem direcionados para atividade crachá.

Figura 24 - Interface do jogo crachá no software Luz do Saber



Fonte: Elaborada pela autora.

“A2”, logo no início, ao escrever seu nome, deixava, sem perceber, espaço entre as letras e assim o recurso não aceitava sua continuidade no jogo. Neste caso, a professora passou a intervir, dialogar e orientar a todos, fazendo com que percebessem que esse detalhe era bem importante para que pudessem dar prosseguimento ao jogo. Assim, lembramos Freire (1987) quando diz que a ação pedagógica precisa ser revestida de “boniteza” o professor precisa saber ouvir, intervir, praticar o diálogo com os alunos, promovendo situações de debates e reflexão da turma.

“A3” desejou colocar nome e sobrenome, logo percebeu que não era possível, pois há um número máximo de caracteres a ser digitado. “A3” compartilhou sua descoberta com os demais colegas e concluiu que aqueles colegas que tinham dois nomes poderiam colocar somente um nome de cada vez.

“A4” ao realizar a atividade de encontrar seu nome entre os demais crachás, percebeu que havia outros nomes bem parecidos, inclusive se diferenciando do nome dela por apenas uma letra, esse fato chamou sua atenção, pois ao clicar no nome que não era dela se deparou com uma mensagem que dizia “Hummm! Será que você se chama assim?” A partir desse questionamento no próprio jogo “A4” ao escrever seu nome passou ser mais cuidadosa, refletindo melhor antes de clicar no seu nome.

“A5” descobriu que era possível colocar sua foto no crachá, já que o recurso abre a *webcam* e permite que o aluno fotografe seu rosto, ficando gravada a sua imagem diretamente no crachá do aluno, podendo ser salva ou impressa. Essa descoberta foi compartilhada, com euforia, com os demais colegas do grupo.

“A6” percebeu que seu nome não se encontrava entre os nomes disponíveis nos crachás e perguntou à professora o que havia acontecido que seu nome não estava lá. Neste caso a professora observou os crachás e questionou-a perguntando se ela tinha certeza que havia escrito seu nome de forma correta. A professora pediu para que “A6” observasse todas as letras do seu nome e foi assim que a aluna se deu conta de que havia digitado seu nome com falta de letras.

Nesse sentido, para que a criança desenvolva sua autonomia, ressaltamos a importância do professor fazer a mediação e, ao mesmo tempo, dar liberdade ao aluno para que ele pense, reflita e retome a atividade em discussão lembrando que “o trabalho de construção da autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. (FREIRE, 1996, p. 71).

O principal objetivo desta atividade foi trabalhar com os nomes próprios, voltando especificamente para o nome do aluno. Nesse sentido, concordamos com Ferreiro e Teberosky (1986) que nos diz que o nome próprio se trata do ponto inicial para a alfabetização e representa a identidade do sujeito, assim desencadeia aprendizagens significativas. Seguindo esse mesmo raciocínio, complementamos com a ideia de Paulo Freire, que nos diz que o nome próprio se constitui como uma palavra que faz parte do contexto do aluno e que tem um significado existencial e profundo para criança, neste caso o “nome do aluno” é considerado “Palavra Geradora” por excelência. (FREIRE, 1989).

Recurso estante de livros

A proposta da atividade de leitura foi realizada com as crianças, com a intencionalidade de que eles pudessem desenvolver a leitura e despertar para a escrita de pequenos textos com base nas leituras realizadas (figura 25). Cada criança teve a oportunidade de escolher o livro que gostaria de ler e puderam compartilhar com os demais.

Figura 25 - Interface do Módulo “Livros” Estante dos livros



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

A estante de livros virtual possui uma variedade de livros infantis abordando diferentes temáticas. Os livros são interativos, que proporcionam o incentivo a leitura das crianças. Suas imagens são dinâmicas, isto quer dizer que quando uma criança ao clicar com o *mouse* em cima das figuras elas se transformam em personagens ou objetos com movimentos. Estas ferramentas são os diferenciais na hora de propor atividades de leitura, uma vez que a criança precisa sentir-se motivada a ler e os recursos dinâmicos tem esse potencial.

Com a proposta de leitura dos livros da estante percebemos que todas as crianças se envolveram, leram, releeram, compartilharam, fizeram a leitura até o final,

muitas vezes retomavam as páginas que mais lhe chamou a atenção, o que geralmente não ocorre com a leitura de livros impressos.

Os livros que mais despertaram o interesse das crianças foram os que apresentavam o maior número de imagens dinâmicas, por conseguinte os livros mais lidos foram os quais fizeram a releitura por meio de textos. Das leituras que mais chamou a atenção da maioria das crianças foram os livros “A galinha fofqueira”, “A hora do banho” e “O moleque de recados”, quando questionados pela professora porque escolheram esses livros, as respostas eram bem semelhantes.

“A1” disse que gostou do livro porque ele ensina que fazer fofoca não é legal, que as pessoas precisam ser amigas sem fofocas.

“A2” comenta sobre o livro dizendo que aprendeu que a fofoca só afasta os amigos que não vale a pena fofocar.

“A3” fala que escolheu o livro "A hora do banho" porque se lembrou de um primo que não gosta de tomar banho, porém lembrou que o banho é importante para não ficar com coceira no corpo.

“A4” relata que o melhor banho que já tomou é o banho de mangueira e que adora quando está calor e vem chuva, porque pode tomar banho de chuva também.

“A5” disse que o livro “O moleque de recados” lembra das pessoas que ajudam as outras e são felizes, pois o menino do livro levava o recado e brincava no caminho.

“A6” fala que o moleque de recados fazia muitas coisas, mas era feliz e gostava do que fazia.

Percebemos que, com as leituras e compartilhamento destas com o grupo, as crianças sempre faziam referências do texto lido comparando com alguma situação que ocorreu em sua vida, faziam a relação da história lida com uma história do contexto deles. E, neste caso, a intervenção da professora por meio do “diálogo problematizador” foi fundamental, como nos diz Freire (1987), lembrando que essa é a função do professor, dialogar, investigar, problematizar e provocar, visto que quanto mais cedo se inicia esse processo, mais cedo acontecerá a revolução provocada.

Recurso Jornal

“A1” ao elaborar seus textos, destacou o nome do jornal com criatividade e autonomia, acrescentou figuras para ilustrar e foi criativa também ao falar de diferentes temas, por exemplo: ela se referiu ao sucesso que a uma menina de oito

anos faz na Internet com os vídeos engraçados, abordou o tema sobre crianças que fazem bagunça enlouquecendo a professora e, em outra página, “A1” aborda o tema sobre a importância da amizade. Embora sucintos, a escrita de seus textos vem ao encontro do que Freire (1989) nos diz que alfabetizar é fazer a relação da linguagem com a realidade, então devemos sempre partir de temas geradores, pois alfabetizar é, antes de tudo, aprender a ler o mundo e compreender o contexto. Entendemos que, quando o tema em questão está relacionado com realidade em que a criança se encontra, ela tem mais facilidade para escrever, se expressar, discutir e compartilhar o que aprendeu com os demais.

Figura 26 - Recurso Jornal - fragmento retirado da atividade de "A1"



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

Recurso Gibi

Já na elaboração do gibi, “A2” inicia um diálogo com os animais, escrevendo nos balões e criando uma história em quadrinhos, figura 31, no qual apresenta autonomia, criatividade e imaginação, embora suas escritas ainda apresentem alguns equívocos, como podemos perceber nas palavras “goufinho para golfinho” e “ispera para esperar”.

Nesse caso, Ferreiro (2009) salienta que a criança em processo de alfabetização se alfabetiza melhor quando percebe que enfrenta a diversidade de

propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita, como as situações de grafia, ortografia e organização espacial.

Figura 27 - História em quadrinho no recurso gibi escrita por “A2”



Fonte: PrtSc elaborada pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração das tecnologias é um desafio constante na prática diária dos professores, muitos profissionais têm medo, se sentem inseguros para usarem as TER na escola. Assim entendemos que a concretização da inclusão das TER na sala de aula requer ações além da democratização das tecnologias e do acesso a elas. Pressupõe mudanças de dimensão pedagógica, epistemológica e cultural no que diz respeito à formação de professores e às práticas promovidas em sala de aula.

Inicialmente, evidenciamos dificuldades de interpretação, formação de frases e palavras, a criação de histórias com início meio e fim, o desinteresse dos alunos pela leitura e pelos conteúdos trabalhados em aula. Apresentavam resistência a socialização com o grupo, preferindo trabalhar sozinhos quando solicitados a cooperar com o colega mostravam-se irritados. Nos textos escritos, criados pelas crianças a partir de leituras oferecidos a elas, faziam suas representações sem preocupações com a forma correta da escrita das palavras e com espaçamento entre palavras.

Após a integração das TER, foi evidenciado a superação das dificuldades iniciais em relação a socialização do grupo, a colaboração/cooperação, pois logo nas primeiras inserções, as crianças apresentavam dificuldades para dividir, emprestar e compartilhar ideias. As crianças quando eram convidadas a trocar, emprestar, ou compartilhar materiais reagiam de forma negativa e impulsiva, mas com os encontros promovidos e os diálogos iniciais propostos tiveram oportunidade de participar, mostrar o que sabiam, expor suas descobertas e desenvolver sua autonomia, participação e habilidades tanto na leitura de textos como na escrita.

Sabemos que as crianças ao interagir durante as atividades enfrentam vários conflitos de ideias, havendo uma discordância nos pontos de vista, mas estes conflitos servem para a elaboração de hipóteses mais complexas o que possibilita ampliar, com autonomia, sua tomada de consciência para buscar novos aprendizados. (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006).

De maneira geral as crianças demonstram autonomia, segurança, capacidade de lidar com as diferentes ferramentas. Desenvolveram habilidades com o mouse, teclado, aprenderam a digitar intercalando maiúsculas e minúsculas, pontuaram, colocaram acento nas letras identificando as diferenças entre esquerda, direita, acima, embaixo, elaboraram frases e textos significativos.

Os avanços na alfabetização, na escrita de frases ou textos, no interesse pelas leituras, foram significativo no decorrer desse estudo. Para tanto foi fundamental a mediação do professor, o diálogo, as observações atentas e a intervenção no momento adequado para que tivessem avanços significativos em suas escritas. Aprender com as TER depende das interações entre alunos, bem como da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento.

Por meio desse estudo, a reflexão provocada nos permitiu entender que as TER são recursos riquíssimos que contribuem para o avanço da alfabetização quando explorados paralelamente com um bom planejamento pedagógico, buscando adaptar ao contexto do aluno e respeitar os níveis de aprendizagem em que cada um se encontra.

Portanto, o professor é uma figura importante e deve destacar-se por fazer a mediação na inserção dessas ferramentas. Não basta apresentar as TER e deixar que os alunos explorem, é necessário que tenha uma intencionalidade pedagógica bem definida quando se propõe a inserção das TER. Sobretudo, que o professor seja consciente do seu papel e do seu conhecimento para que possa contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Muitos são os recursos tecnológicos que contribuem para a alfabetização, cabe ao professor a responsabilidade de buscar novas estratégias de aprendizagem que incluam as diferentes possibilidades tecnológicas, considerando que apenas disponibilizar as ferramentas não basta mais. As TER sozinhas não promovem o senso crítico do aluno, para que haja aprendizagens é fundamental a mediação, intervenção, o diálogo problematizador e esta é a função do professor.

E por fim, entendemos que a incorporação das TER nas escolas pode provocar uma revolução nas práticas da alfabetização, além de oportunizar os alunos vivenciarem novos métodos ao aprender. Entendemos também que os alunos precisam ser apresentados a situações desafiadoras, serem instigados a ler, perguntar e pesquisar só assim, no convívio com novas situações, irão avançar na sua aprendizagem. Portanto, ao iniciar o processo de alfabetização na escola, utilizando seja qual for os recursos, não podemos deixar de incluir o diálogo-problematizador, a leitura social de mundo, como nos orienta Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Diana Myriam Lichteinstein et al (Trad.). Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2003.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetizar as Crianças na idade certa com Paulo Freire e Emilia Ferreiro – Práticas sociocontrutivistas**. São Paulo: Paulus, 2007.

ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA ESCOLA



SOCIEDADE ESPÍRITA ESTUDO E CARIDADE

(ENTIDADE FILANTRÓPICA – FUNDADA EM 13 DE ABRIL DE 1927)

CNPJ: 95.613.659/0001-20 - Utilidade. Pública. Federal: Dec. 70.362, de 04/04/72 –
Utilidade.Púb. Est. nº 002264, de 06/08/02 – Utilid. Pub. Mun: Lei nº 1.570/72 - CNAS: Reg.
Nº 31.288/39 - Sec. Trab. Cidad. e Ass. Social: Reg. nº 100.313 – CMAS/SM nº 02 –
CMDCA nº 18 - Sede própria: Av. P. Vargas, 1920 – Fone: 3223-9665 e 3223-1060
CEP 97.015-512 - SANTA MARIA – Rio Grande do Sul - BRASIL

AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

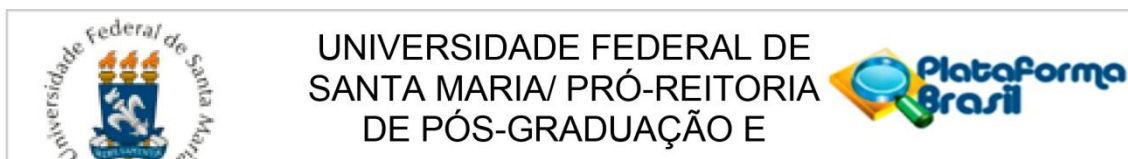
Autorizo a realização do Projeto de pesquisa intitulado “**O uso das tecnologias na perspectiva de aprendizagem da linguagem oral e escrita (alfabetização)**” nas turmas de primeiro ao quarto ano, da Escola de Ensino Fundamental Joaquina Carvalho que será desenvolvido pela aluna Lúcia Margarete Santos da Costa mestranda da Universidade Federal de Santa Maria - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede – PPGTER – UFSM. A pesquisa tem como objetivo planejar, implementar e avaliar atividades lúdico-pedagógicas promovendo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para auxiliar o processo da aquisição da leitura e escrita (alfabetização), nas referidas turmas da escola mencionada.

Santa Maria, 10 de agosto de 2015.

Diretora da Escola

SÔNIA REGINA MOREIRA PEREIRA
DIRETORA

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DAS TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA (ALFABETIZAÇÃO)

Pesquisador: Taís Fim Alberti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48767515.0.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.238.058

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "O uso das tecnologias na perspectiva de aprendizagem da linguagem oral e escrita (alfabetização)" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "O presente estudo traz a abordagem do tema O uso das Tecnologias na perspectiva de aprendizagem da linguagem oral e escrita (alfabetização) e objetiva-se implementar atividades lúdico-pedagógicas promovendo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como auxílio no processo da alfabetização em uma escola de Ensino Fundamental (EF) de Santa Maria. Especificamente se propõe planejar, implementar e avaliar atividades lúdico-pedagógicas de alfabetização mediadas pelas TIC em turmas de primeiro ao quarto ano do EF. Para esse estudo buscase

fundamentação teórica em autores como Ferreira e Teberoscky (1999), Freire (1989,1997), Mendonça e Mendonça (2006, 2013) e demais autores que contribuem com o tema. O Referencial Teórico está organizado em duas partes, na primeira parte apresenta-se uma breve retomada histórica da Alfabetização no Brasil, discute-se sobre: alfabetização, teorias e métodos de aprendizagem; alfabetização e letramento; método sócio linguístico e a educação dialógico

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

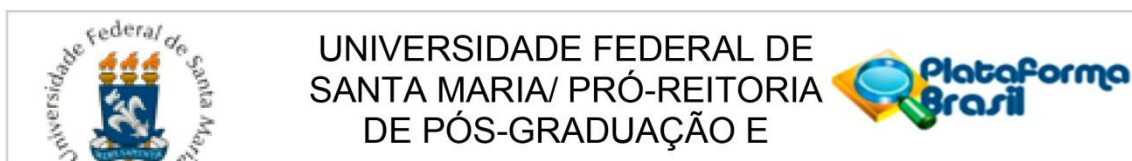
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.238.058

problematizadora. Na segunda parte apresenta-se Tecnologias: conceitos e utilidades; uso das TIC no processo de leitura e escrita; Ferramentas tecnológicas que contribuem para a alfabetização. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que possibilita a construção de conhecimentos por meio da prática, da reflexão-ação e da transformação de uma realidade. Nesta pesquisa a pesquisadora se propõe a fazer o uma análise situacional do contexto da pesquisa, produzindo uma visão ampla sobre as práticas atuais, traçando o perfil do ambiente e dos envolvidos para posteriormente promover mudanças para aprimorar a prática."

O problema de pesquisa está expressão nos seguintes termos: "Como as tecnologias contribuem para o processo de aquisição da leitura e escrita em sala de aula?" (p. 7).

Na p. 30 cita-se que se trata de "pesquisa-ação" a ser realizada no Lar de Joaquina.

Serão incluídos "todos os envolvidos diretamente com a alfabetização das crianças. A população da pesquisa abrangerá 5 professores, sendo dois de primeiros anos, um professor de segundo ano, um professor de terceiro ano, um professor de quarto ano, a coordenadora pedagógica, a diretora, a presidente da associação SEEC e todos os alunos do primeiro ao quarto ano, totalizando 117 alunos."

Consta do projeto cronograma e breve revisão de literatura.

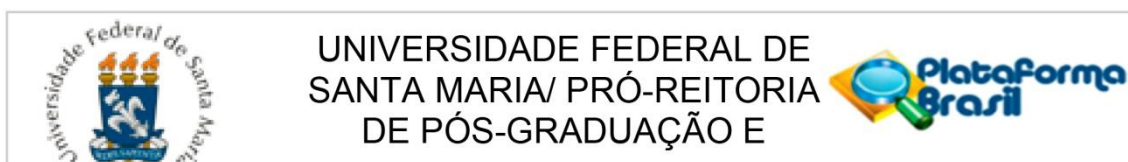
Objetivo da Pesquisa:

Na p. 7 consta que o objetivo geral é "implementar atividades lúdico-pedagógicas promovendo o uso das TIC para auxiliar o processo da aquisição da leitura e escrita (alfabetização) em uma escola de Ensino Fundamental de Santa Maria."

Como objetivos específicos estão relacionados:

- "- Identificar os recursos tecnológicos utilizados pelos professores, como instrumento pedagógico para o ensino da leitura e da escrita (alfabetização);
- realizar sondagem diagnóstica para conhecer as hipóteses de alfabetização em que as crianças se encontram;
- fazer um levantamento das TIC que contribuem para alfabetização promovendo o avanço da hipótese da leitura e escrita pela criança;
- planejar, implementar e avaliar atividades de alfabetização mediadas pelas TIC."

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.238.058

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE consta a seguinte descrição para riscos e benefícios:

"Benefícios: esta pesquisa oportunizará a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a aquisição da linguagem oral e escrita (alfabetização). Contribuirá com atividades lúdico-pedagógicas mediadas pelas TIC objetivando que as crianças avancem nas hipóteses da leitura e escrita durante as aulas desenvolvidas.

Riscos: a pesquisa poderá apresentar algum desconforto ou constrangimento entre os participantes. No entanto, o pesquisador percebendo esse constrangimento encaminhará de forma a amenizar essa situação, sendo que o participante poderá desistir das atividades da pesquisa a qualquer momento sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo."

Esta descrição pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

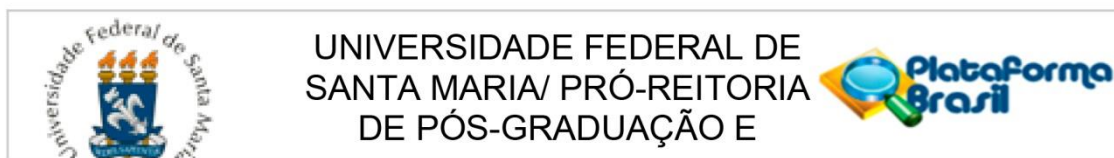
Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E**

Continuação do Parecer: 1.238.058

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_lucia.pdf	28/08/2015 17:06:38	Taís Fim Alberti	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	31/08/2015 12:15:05	Taís Fim Alberti	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	31/08/2015 14:18:44	Taís Fim Alberti	Aceito
Outros	GAP.pdf	31/08/2015 15:25:43	Taís Fim Alberti	Aceito
Outros	Autorizacao_escola.pdf	31/08/2015 19:35:38	Taís Fim Alberti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_alunos.pdf	18/09/2015 10:22:22	Taís Fim Alberti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	18/09/2015 10:22:42	Taís Fim Alberti	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_564875.pdf	18/09/2015 10:39:58		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 21 de Setembro de 2015

**Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)**

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com