

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

ANDRÉ LUÍS LOPES COELHO

**AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Porto Alegre
2015**

ANDRÉ LUÍS LOPES COELHO

**AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

Orientador(a):

Raquel Usevicius Hahn

**Porto Alegre
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Vladimir Pinheiro do Nascimento

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. José Valdeni de Lima

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho seria impossível sem a colaboração de algumas pessoas e instituições de ensino da rede pública que contribuíram de forma significativa neste processo.

Agradeço especialmente à professora orientadora Raquel Usevicius Hahn e aos professores e tutores do Programa de Pós-graduação em Mídias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial às tutoras Paula Marques da Silva e Roberta Borges Morch.

Finalmente, a Deus pela lucidez e saúde, à minha família, sobretudo à minha esposa Fabiane da Silva Dani pela paciência e compreensão, e aos meus amigos, que se fizeram e fazem presentes na minha vida. Destaco também a importância dos professores e alunos da rede pública para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta monografia é resultado de uma pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos de alfabetização e letramento, desencadeando novas maneiras de se desenvolver as habilidades de leitura e escrita no espaço escolar. O processo de alfabetização não consiste em uma mera decodificação ou memorização, mas sim em dar condições para que a criança compreenda o funcionamento do sistema alfabético e interprete com proficiência elementos históricos, científicos e tecnológicos, nos âmbitos da oralidade e da escrita. O uso dos novos meios e métodos disponíveis à facilitação da aprendizagem conduz o professor a uma permanente revisão teórica e metodológica, propondo evidentes desafios ao saber-fazer docente. Com o objetivo de analisar a viabilidade da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de alfabetização, foi realizada pesquisa qualitativa e quantitativa com professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Sapucaia do Sul, por meio de questionários e de observação *in loco* das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Laboratórios de Informática (LABIN) de duas escolas, situadas no referido município, resultando em um breve relato. A minuciosa análise das respostas aos questionários e do relato de observação conduzem à percepção de que é preciso avançar muito ainda na formação visando à ampliação e consolidação do uso das TICs na rotina escolar, em especial nos ciclos de alfabetização. Procurou-se, dessa maneira, obter dados que revelassem a maneira como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são abordadas pelos professores em seu fazer pedagógico, apontando novos caminhos e possibilidades para as práticas docentes no ciclo de alfabetização.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita. Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This monograph is the result of a research on the use of Information and Communication Technologies in literacy, triggering new ways to develop reading and writing skills at school. The literacy process is not to a mere decoding or memorization, but to provide conditions for the child to understand the functioning of the alphabetic system and interpret proficiently historical, scientific and technological elements, in the oral and written levels. The application of new methods available to facilitate the learning leads to a permanent theoretical and methodological review, proposing evident challenges. In order to analyze the viability of the using of Information and Communication Technologies in the literacy process, qualitative and quantitative research was conducted with teachers of municipal literacy cycle of Sapucaia do Sul, through questionnaires and on-site observation of pedagogical practices developed in the Computer Labs (LABIN) from two schools, located in the municipality, resulting in a brief report. A detailed analysis of the responses leads to the conclusion that we need to consolidate the use of ICTs in school routine, especially in literacy cycles. We seek in this way to obtain data that reveal how information and communication technologies are used by teachers in their pedagogical practice, pointing out new paths and possibilities for teaching practices in literacy cycle.

Keywords: Literacy, Reading, Writing, Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conhecimento e utilização por parte dos professores alfabetizadores de ferramentas de pesquisa tecnológicas nas práticas educativas	25
Figura 2 - Conhecimento e utilização por parte dos professores alfabetizadores de software educativo, livro digital e jogo virtual nas práticas pedagógicas	26

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -Formação profissional dos professores alfabetizadores	23
Tabela 2 - Recursos e ferramentas tecnológicos utilizados na prática educativa pelos professores nas escolas A e B.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
MP3	Moving Picture Experts Group 1 (MPEG) Audio Layer 3
CD	Compact Disc
DVD	Digital Versatile Disc
LABIN	Laboratório de Informática
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNE	Plano Nacional da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ...	12
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	15
4 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	18
5 USO DAS TICs NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ANUNCIANDO A METODOLOGIA E OS RESULTADOS DAS PESQUISAS	21
5.1 PANORAMA GERAL SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	22
5.2 CONVIVÊNCIA COM AS TECNOLOGIAS.....	24
5.3AS TICs NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	27
5.3.1. FREQUÊNCIA E DISPONIBILIDADE DE USO DAS TICs NO ESPAÇO ESCOLAR.....	27
5.3.2. LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E USO DOS COMPUTADORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	31
5.3.3. RELATO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS REALIZADAS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	33
5.3.4. CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TICs NA EDUCAÇÃO	35
5.3.5.A IMPORTÂNCIA DAS TICs NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	36
5.3.6. AS TICs NOS PLANEJAMENTOS E PRÁTICAS EDUCACIONAL	38
5.3.7. EXIBIÇÃO DE FILMES EM SALA DE AULA.....	39
6 CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA A CONCLUSÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO.....	45

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia irá investigar as práticas de leitura e as novas tecnologias, levando em consideração que o processo de alfabetização é multifacetado e abrange uma variedade extensa de capacidades e habilidades. Cada dia mais, o docente se depara com a existência de novos letramentos que compõem um conjunto de estratégias relativas às práticas leitoras e escritoras, envolvendo múltiplas linguagens, tornando-se imprescindível que o professor-alfabetizador conheça mais e melhores práticas de letramento na sala de aula, refletindo sobre a importância das novas estratégias pedagógicas no dinâmico contexto atual.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, levando-se em consideração as constantes inovações tecnológicas, propõe evidentes desafios ao saber-fazer docente. O uso dos novos meios e métodos disponíveis à facilitação da aprendizagem conduz o professor a uma permanente revisão teórica e metodológica. Mesmo os que se sentem mais preparados têm dúvidas sobre como reorganizar e reelaborar suas práticas à luz das contemporâneas teorias pedagógicas.

Dessa maneira, “[...] o professor passa a assumir então uma postura de aquisição, criticidade e de dúvida diante das informações – novas e velhas – e, ao mesmo tempo, exercer papel de orientação e cooperação com os alunos” (KENSKI, 2003). Estes, por sua vez, vivenciam também suas próprias incertezas com relação ao seu desenvolvimento e à sua capacidade de adaptação ao meio social e cultural em que estão inseridos.

Não podemos negar o fato de que hoje as Tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte da vida de muitas famílias, alterando sua rotina e do meio social em que estão inseridos. Vivemos numa época na qual a necessidade de se comunicar é premente, com o uso do celular, Internet, redes sociais, entre outros meios, que vêm crescendo de forma acelerada.

Essas tecnologias inserem-se no âmbito educacional, gerando eventuais conflitos no modo como o professor trabalha, o que oportuniza aos alunos terem maior acesso aos dados e informações, cabendo ao professor canalizar tais tecnologias a favor do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Portanto, cabe ao professor entender o universo do aluno e o funcionamento das novas tecnologias, apropriando-se delas e tornando-as aliadas no processo de alfabetização e letramento, ampliando os interesses dos alunos e diminuindo as dificuldades encontradas na educação, a fim de tornar as aulas mais produtivas.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo investigar e compreender o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Para isso, baseamo-nos no referencial teórico, na observação *in loco* de aulas no Laboratório de Informática em duas escolas do município de Sapucaia do Sul e na análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados a professores alfabetizadores da rede municipal da referida cidade.

No capítulo 2, apresentamos o referencial teórico relativo aos processos de alfabetização e letramento, bem como às práticas de leitura e escrita. No capítulo 3, tratamos das políticas públicas brasileiras estabelecidas para o ciclo de alfabetização. No capítulo 4, discutimos sobre a inserção e importância das TICs no processo de alfabetização. No capítulo 5, comentamos o uso das TICs nas práticas dos professores alfabetizadores, a partir da análise qualitativa e quantitativa das respostas aos questionários.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no transcorrer dos anos 1974, 1975 e 1976, realizaram um trabalho experimental com o objetivo de buscar explicações acerca dos processos e formas de aprendizagem da leitura e da escrita, originando uma das obras mais fundamentais da Pedagogia: *a Psicogênese da Língua Escrita*. As pesquisadoras demonstram que a criança lança hipóteses sobre o código escrito e descrevem os estágios linguísticos percorridos no complexo caminho da aquisição da leitura e da escrita. Partindo do pressuposto de que o conhecimento tem uma gênese, propõem esclarecer os processos de conceituação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, relatando os meios pelos quais ocorre a aquisição da língua escrita, ou seja, como o indivíduo chega ao pleno domínio da base alfabética:

A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p.14)

Ao investigar como o alfabetizando se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, as autoras revelam um trajeto semelhante ao percorrido pela humanidade até o sistema alfabético: da fase pré-silábica à alfabética, a criança descobre e reconhece como a representação da escrita se processa. Para a realização dessas investigações, situações experimentais foram planejadas, tendo em vista o princípio de que a escrita é produto de uma interpretação ativa e não cópia ou decifração de modelos. Os sujeitos dessa pesquisa foram

108 crianças das classes sociais baixa e média, provenientes da cidade de Buenos Aires, com idades entre 4, 5 e 6 anos.

Buscava-se explorar os conhecimentos da criança quanto às atividades de leitura e escrita, por meio de uma modalidade de interrogatório baseada no método clínico, flexível o bastante para permitir que respostas realmente originais fossem encontradas, constatando que o processo de aprendizagem das crianças muitas vezes surpreende o docente, pois frequentemente, se encaminha por vias inesperadas. De acordo com Ferreiro:

Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele, desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. [...] Em todas as tarefas propostas foram introduzidos elementos conflitivos [...] cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real. (FERREIRO, 1985, p.34)

Dessa forma, o progresso no conhecimento ocorre através de um conflito cognitivo, ou seja, diante de um objeto novo o aprendiz é impelido a realizar esforços de assimilação: comparar, ordenar, categorizar, formular e excluir hipóteses, reformular, reorganizar e, por fim, comprovar. Nesse processo contínuo, a noção de *erros construtivos* é essencial, retomando em boa medida os estudos de Piaget. A passagem por períodos de erro construtivo demanda muitos esforços, cabendo ao professor ajudar o aluno a avançar em direção a uma nova reestruturação. Até descobrir a natureza da escrita, há uma progressão contínua nas questões que a criança enfrenta e nas respostas que encontra, conforme descreve Weisz:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73)

No decorrer do ato de leitura, o indivíduo transforma grafemas em fonemas, realizando a decodificação de sinais gráficos. No ato da escrita, faz o processo inverso: transforma fonemas em grafemas, ou seja, realiza a codificação. É preciso também expressar as ideias sabendo organizá-las adequadamente na língua escrita. Assim, o ensino da língua escrita, em especial nos anos iniciais da escolarização, deve se pautar nos aspectos relacionados à aprendizagem da base alfabética, por meio de um trabalho que permita à criança refletir e testar hipóteses sobre a escrita, observando as regularidades e irregularidades da língua. Trata-se, portanto, de um aprendizado complexo, que exige elaboradas formas de

raciocínio, tais como abstração e memorização, envolvendo as habilidades de interpretar, compreender, questionar, elaborar e produzir conhecimento.

Inevitavelmente, o processo de alfabetização conduz a variadas outras práticas sociais, para além da codificação e decodificação, demandando a proposição de situações concretas de leitura e de produção textual no ambiente escolar. É imprescindível que diariamente, nas turmas de alfabetização, sejam realizadas atividades que estejam inseridas na leitura e na produção de textos, explorando a diversidade de gêneros textuais.

Nessa perspectiva, as atividades de leitura e escrita têm suporte no raciocínio lógico e na criatividade do indivíduo, bem como nas suas relações sociais e afetivas. Sendo assim, no contexto da alfabetização, é premente levar em consideração duas abordagens: a que valoriza o processo de aquisição da linguagem e a que ressalta o significado social da alfabetização. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorre, como detalha Soares:

Alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita, por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo em interação com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o sujeito a perceber, analisar, questionar suas reais condições de vida, transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo. (SOARES, 1985, p.37)

De acordo com as modernas concepções psicolinguísticas de leitura e escrita, o percurso da criança no universo da escrita se dá, simultaneamente, por dois processos distintos, entretanto indissociáveis: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização*– e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema, nas práticas sociais relacionadas à língua escrita – o letramento.

No Dicionário Houaiss (2009), letramento é definido como “[...] um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Segundo Soares (1998), tal termo advém do inglês *literacy*, significando o estado ou condição de aprender a ler e a escrever. Letrar é uma tarefa bastante ampla que envolve as habilidades de ler, interpretar e produzir textos adequados às exigências sociais.

A alfabetização, sob esse ponto de vista, transcorre por meio das práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, através das práticas de letramento. Cabe à escola possibilitar que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabético, oportunizando atividades em que as crianças sejam motivadas a ler e produzir diversos textos, conforme enfatiza Soares:

[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47)

Em suma, compreendemos que o processo de alfabetização envolve não apenas a decodificação e codificação, mas a inserção em múltiplas práticas de leitura e escrita, sendo essencial o planejamento de estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo de se alfabetizar letrando, bem como o estabelecimento e solidificação de políticas públicas para os anos do ciclo de alfabetização, conforme detalharemos no próximo capítulo.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

É indispensável que as ações implementadas pelo Estado brasileiro assegurem que as crianças possam ser adequadamente alfabetizadas e letradas na idade certa, por meio do cumprimento do que está estipulado nas legislações e políticas públicas. Da mesma maneira, é preciso preparar os professores do ciclo de Alfabetização para o desafio de promover um processo de alfabetização eficaz ao ensino nos anos iniciais. Com esse propósito, desde a redemocratização, algumas leis e programas vêm sendo instituídos a fim de melhorar a qualidade educacional brasileira, conforme detalharemos no presente capítulo.

O estado brasileiro é organizado por um conjunto de estados, por sua vez divididos em municípios. Em razão dessa organização político-administrativa, a legislação em nível nacional também acompanha estas esferas, tendo a Constituição Federal de 1988 como norteadora do sistema legal do país.

No que diz respeito ao sistema de ensino nacional, temos o Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão legislativo e o Ministério da Educação (MEC) como órgão executivo. Nos estados, temos os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. Já nos municípios, há as Secretarias Municipais de Educação. Mantendo uma hierarquia e uma interdependência, as alterações nas esferas superiores implicam em mudanças nas demais esferas.

No início dos anos 80, durante o processo de redemocratização, iniciou-se o projeto de elaboração de uma nova constituição, a partir da participação popular e social, resultando finalmente na promulgação da atual Constituição Brasileira, em 1988. A “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida, declara a educação como condição e direito de todos: da criança, do adolescente, do jovem e adulto. Estabelece deveres para o Estado, para a família e para a sociedade, regulando a educação, a exemplo das leis, estatutos e planos a partir dela elaborados, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano Nacional da Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Leis Orgânicas Municipais. Todas estas impactaram a forma como a sociedade se

organizava e viria a se organizar, no que tange a educação. A constituição define no artigo 206:

[...] que o ensino será ministrado com base nos princípios de: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; além da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, e a garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Já o artigo 211 define as competências em relação ao sistema de ensino:

[...] o sistema federal de ensino compete à União; os ensinos fundamental e médio são de responsabilidade dos estados e do Distrito Federal; o ensino fundamental e a educação infantil ficam a cargo dos municípios (Idem).

A organização do ensino fundamental, em especial o ciclo de alfabetização, é regulamentada pela LDB 9394/96 e pelos PCN.

Durante a década de oitenta, a educação brasileira era organizada de forma seriada, na qual apenas um ano era destinado à alfabetização e este processo se dava por meio da aquisição de técnicas de ler e de escrever. Assim, previa-se que, ao final da 1ª série, cada aluno deveria estar apto a codificar e decodificar, de modo que aqueles que não dominavam a leitura e a escrita em um ano eram considerados inaptos, ocorrendo, muitas vezes, a repetência e a evasão escolar.

Considerando-se o baixo índice de alunos alfabetizados e objetivando minimizar o caráter excludente do sistema educacional seriado brasileiro, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) foram organizados em ciclos de alfabetização. O ciclo de alfabetização apresentou-se como uma alternativa viável de estrutura escolar, a fim de reverter o quadro de evasão e exclusão ocasionado pelo sistema seriado:

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam. Desse modo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças. As experiências, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática, acabaram por mostrar que a organização por ciclos contribuiu efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar (PCN, 1996).

Tanto isso é verdade que, onde foram implantados, os ciclos se mantiveram, mesmo com mudanças de governantes.

Assim, algumas cidades brasileiras passaram a adotar o sistema educacional por ciclos em oposição ao sistema seriado, por se buscar um novo modo de agir da escola baseado na nova perspectiva de currículo e em uma concepção do conhecimento na qual todos podem aprender em todos os momentos da vida, não apenas na escola, rompendo com a lógica seriada centrada no domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema escolar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer nº 4/2008 com o objetivo de [...] qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental [...] (BRASIL, 2008 p.1), ampliando as possibilidades de tempo para que o processo de alfabetização e letramento ocorra tanto nas escolas seriadas como nas em ciclos. Ele não delimita e sim propõe como se daria esse processo ao longo dos três anos. Segundo o Parecer nº 4/2008 até 2010 todos os sistemas de ensino deveriam ter implementado o ensino fundamental de nove anos, sendo os três anos iniciais destinados à alfabetização das crianças de 6 a 8 anos ("ciclo de alfabetização"), tanto na escola organizada em séries quanto em ciclos e devem ser considerados como “um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino” (BRASIL, 2008 p. 2).

Em 2012, na tentativa de diminuir a reprovação e a evasão escolar, o governo federal assumiu o compromisso de organizar a alfabetização na idade certa através do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), conforme o ciclo de alfabetização, com aprovação automática até o terceiro ano, como forma de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Contemplando a participação da União, dos estados, municípios e instituições de todo o país, o Pacto é, atualmente, uma importante política educacional organizada em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; produção de materiais didáticos e pedagógicos; avaliação e acompanhamento da eficácia e dos resultados nas escolas participantes; gestão e monitoramento, para assegurar a implementação eficiente de todas as suas etapas. Com isso, objetiva-se propor e difundir soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização, formando educadores mais críticos e criando uma dinâmica colaborativa entre as escolas e a comunidade escolar.

No que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, a formação continuada promovida pelo PNAIC atua também na perspectiva de instrumentalizar e orientar os alfabetizadores para a inserção das TICs em suas práticas, estimulando a produção de materiais digitais de apoio à alfabetização, tais como jogos educativos.

Importantes recursos para atingir uma maior eficácia das práticas alfabetizadoras na educação brasileira, as ferramentas tecnológicas e suas possibilidades de uso no ciclo de alfabetização são o assunto destacado no capítulo a seguir.

4 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O surgimento das novas tecnologias de comunicação tem modificado muitas atividades da vida moderna, inclusive no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, levando estudiosos da educação e da linguagem a refletir e pesquisar sobre os impactos dessas novas práticas sociais. “Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (MORÁN, 1999, p.7).

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, redes sociais, *tablet*, *e-readers*, *smartphone*, aplicativos para celular) na vida social propõe aos cidadãos inovadoras formas de aprendizagem, comportamentos e raciocínios específicos, conforme Belloni:

A penetração destas “máquinas inteligentes” em todas as esferas da vida social é incontestável: no trabalho e no lazer; nas esferas públicas e privadas. Do cinema mudo às redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje (mas as mudanças são tão rápidas!) estão compreendidas na expressão Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): as famílias, cujo cotidiano foi sendo invadido pela programação televisual; as igrejas que tiveram que render-se aos apelos da TV e do espetáculo; as escolas particulares, que por pressão do mercado utilizam a informática como um fim em si. Hoje temos a internet para muitos usos [...] (BELLONI, 2005. p.7-8)

Ao longo dos anos, essas tecnologias vêm ocupando cada vez mais espaço no cotidiano das sociedades, fazendo-se presentes em muitas famílias, alterando sua rotina e a do meio social em que estão inseridas. Tais mudanças nas relações e nas formas de comunicação podem ser sentidas no ambiente escolar.

Muitos trabalhos acadêmicos estão sendo produzidos, buscando entender como as instituições escolares, os educadores e os jovens se apropriam das TICs, identificando suas possibilidades de integração no cotidiano escolar.

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influenciam em todas as esferas da vida social, cabendo a escola, especialmente a escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que esta máquina está gerando. (Ibidem. p.10)

É importante observar a incontestável presença de desigualdades sociais no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, uma vez que muitas comunidades de classes baixas, sobretudo em regiões afastadas dos grandes centros, não têm pleno acesso às novas mídias, o que dificulta ao professor realizar trabalhos que envolvam, por exemplo, o uso de computadores e o acesso à Internet, conforme destaca Morán:

Um dos projetos políticos mais importantes é que a sociedade encontre formas de diminuir a distância que separa no acesso à informação entre os que podem e os que não podem pagar por ela. As escolas públicas, comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe. (MORÁN, 1999, p.6)

Assim, a ideia de inclusão digital envolve a busca da promoção de ações fundamentais para que esses grupos sociais possam se apropriar do conhecimento tecnológico. Embora os indivíduos de diversos contextos sociais tenham, atualmente, um crescente acesso a computadores enquanto ferramenta de trabalho, ainda é possível observar a diferenciação de tratamento entre as escolas classificadas como rurais e aquelas denominadas urbanas.

Além disso, constata-se, em algumas realidades escolares, a ausência de uma percepção mais ampla dos usos do computador enquanto ferramenta mediadora na construção de conhecimento. A relação entre educação e tecnologia demanda não apenas a implementação de computadores nos laboratórios de informática e nas salas de aula, mas a orientação sobre como lidar com esse aparato tecnológico do ponto de vista pedagógico. A utilização do computador já está incorporada no cotidiano de diversos grupos sociais e saber usá-lo constitui um importante recurso para o ensino e para a aprendizagem na perspectiva das TICs.

Em uma sociedade em que a modalidade escrita da língua é especialmente valorizada e as instituições escolares são responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento dos alunos, indubitavelmente, o auxílio das mídias tradicionais (rádio, TV, jornais, revistas, etc.) e modernas (*Internet*, *DVD*, aplicativos, jogos eletrônicos) ajuda a consolidar a cultura da escrita.

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, as histórias, a criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram, o papel do trabalho criador e os acessos às mídias. (BELLONI, 2005, p. 12apud UNESCO, 1984.)

Tendo em vista esses novos paradigmas pedagógicos, o professor é constantemente desafiado a oportunizar, na medida do possível, uma educação que estabeleça um *link* entre o

universo do aluno e as tecnologias disponíveis na escola, buscando se aperfeiçoar e qualificar, através da educação continuada.

O professor é o principal ator de qualquer processo de mudança na escola. Para que haja mudanças na qualidade do ensino é necessário que ele perceba com clareza suas concepções sobre educação, o que acha significativo para melhorar esse processo, e só então analise de que modo as diversidades tecnológicas poderão auxiliá-lo. (GOMES, 2002, p.125)

Portanto, é preciso que o professor compreenda o funcionamento das novas tecnologias, aproprie-se delas e torne-as aliadas no processo de alfabetização e letramento, ampliando os interesses dos alunos e estimulando o pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências, a fim de tornar as aulas mais produtivas.

Em geral, quando nos referimos ao uso de mídias em projetos educacionais, nosso imaginário remete diretamente às mais novas mídias tecnológicas de informação e comunicação, ou seja, a Internet e todos os seus desdobramentos e inovações. Mas pensamos também nas mídias audiovisuais, como televisão, cinema e vídeo; nas mídias sonoras, como o rádio, o *CD*, o *MP3*; nas mídias impressas, como jornais, revistas, livros. Dessa forma, são muitas as mídias que podem ser utilizadas em atividades educativas.

Assim como cada modalidade de ensino requer o tratamento diferenciado do mesmo conteúdo – de acordo com os alunos, os objetivos a serem alcançados, o espaço e tempo disponíveis para a sua realização –, cada um dos suportes midiáticos tem cuidados e formas de tratamento específicas que, ao serem utilizadas, alteram a maneira como se dá e como se faz a educação.

Estas diversidades tecnológicas inserem-se no âmbito educacional e possibilitam aos alunos um maior acesso aos dados e informações, porém pode vir a gerar eventuais conflitos no modo como o professor exerce seu ofício, sendo primordial canalizar tais tecnologias a favor do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Mattos (1998, p.8) afirma que:

as novas tecnologias utilizadas como ferramentas pedagógicas na escola redefinem a função docente e agregam às práticas de ensino e aprendizagem novos modos de acesso aos conhecimentos. Antes mesmo de influir sobre a aprendizagem do aluno, a utilização das novas tecnologias (informática e internet) implica ao educador repensar sua prática docente. Deste modo, ao utilizar a informática como ferramenta pedagógica o professor necessita reestruturar seu planejamento escolar, e adaptar sua prática às novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Certamente não estará somente a prática educativa se dirigindo a um novo rumo, os educandos, sujeitos em formação, estarão seguindo caminhos numerosos que unem distintas e diversas áreas do conhecimento, uma trilha repleta de novidades.

Observa-se, portanto, que os caminhos do letramento e da alfabetização podem se tornar muito mais atraentes e interessantes se mediados pelas TICs, por meio de diversificadas produções textuais escritas ou audiovisuais, nos mais diferentes suportes. Como

demonstraremos no capítulo seguinte, é muito importante empregar as novas tecnologias para incluir a criança nesse novo mundo digital e possibilitar que ela, pouco a pouco, se aproprie da linguagem escrita de uma forma interativa e prazerosa.

5 USO DAS TICs¹ NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES – ANUNCIANDO A METODOLOGIA E OS RESULTADOS DAS PESQUISAS

Neste trabalho, foram utilizados como instrumentos o questionário e o relatório de observação, na perspectiva da pesquisa qualitativa, com o objetivo de investigar e analisar de que maneira as TICs são utilizadas pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa tem por pressuposto a realização de um recorte temporal-espacial de determinado fenômeno, observando-o e analisando-o com foco na diversidade de relações, experiências e outras situações que envolvam as ações do ser humano.

Em uma pesquisa qualitativa também pode haver uma metodologia quantitativa, desde que seja necessária a quantificação dos dados. Se os elementos da amostragem necessitarem de aspectos estruturais, a pesquisa quantitativa viabiliza a apresentação de informações numéricas, de forma que, após esse processo e com o início da análise dos dados coletados, retoma-se o viés qualitativo, dissertando sobre o objeto de estudo.

Assim, a pesquisa qualitativa pode amparar a pesquisa quantitativa, complementando-a e enriquecendo-a.

Baseados neste enfoque, desenvolvemos, foram aplicados e analisados questionários respondidos por 12 (doze) professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Sapucaia do Sul, bem como se realizou observação *in loco* das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Laboratórios de Informática (LABIN) das escolas A e B, situadas no referido município, resultando em um breve relato.

Os questionários² possuem perguntas abertas e fechadas, organizadas em quatro seções: 1. Dados Pessoais; 2. Convivência com as tecnologias; 3. Recursos e ferramentas informatizados utilizados na prática educativa; 4. Uso das TICs na rotina escolar. As três primeiras seções contemplam questões fechadas, inicialmente quantificadas em tabelas e

¹ TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

² Modelo de Questionário – Apêndice página 45.

gráficos e, posteriormente, analisadas no viés qualitativo. A última seção contém apenas questões abertas, no total de 8 questões, analisadas de forma qualitativa e comparativa, a partir da seleção de palavras-chave e do cotejo das frases mais frequentes nas colocações dos professores pesquisados.

Nesse sentido, a preocupação desta pesquisa foi analisar o conteúdo dos questionários a partir de cada pergunta realizada, predominando a essência das respostas dadas pelos sujeitos participantes.

5.1. Panorama geral sobre a formação profissional docente: apresentando os dados

A relevância de demonstrar os dados acerca da formação profissional docente parte da necessidade de refletir sobre a formação continuada dos professores, valorizando seu constante aprimoramento.

As tabelas a seguir apresentam o panorama geral sobre a formação dos doze professores alfabetizadores pesquisados, abrangendo as escolas A e B, conforme dados coletados na seção 1 (“Dados pessoais”) do questionário.

O desenvolvimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente, possibilita um novo sentido à prática pedagógica, contextualiza novas circunstâncias e ressignifica a atuação do professor. Refletindo sobre novas questões e buscando compreendê-las à luz da teoria, pautado na própria prática, o professor passa a articular novos saberes na construção da docência.

Tabela 1: Formação profissional dos professores alfabetizadores

Nível de ensino	Professores da escola A	Professores da escola B	Total de professores
Magistério	8	4	12
Graduação	8	3	11
Especialização	7	1	8
Mestrado	0	0	0
Doutorado	0	0	0

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2015

A Tabela 1 revela que na escola A, em sua maioria 58%, possuem formação em nível de pós-graduação (especialização). Na escola B, a predominância 67% da formação é em nível de graduação, tendo apenas uma professora com pós-graduação. Tanto na escola A quanto na

B não há profissionais que tenham obtido formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Observação para estes dados, pois não consta no plano de carreira um incentivo para quem tem estas formações.

Com relação à formação profissional dos alfabetizadores de ambas as escolas, informada no questionário, constatou-se que todos os entrevistados fizeram magistério, com formação entre 1995 a 2002. Dentre estes, 92% obtiveram grau em nível superior em Pedagogia no período de 2003 a 2014 e 67% realizaram a especialização em educação, no período que varia de 2010 a 2014.

Em sua maioria, os profissionais pesquisados trabalham na área da educação há mais de dez anos e, os que continuaram a sua formação acadêmica profissional, tendo maior grau de instrução, demonstraram, em suas respostas às questões abertas, referentes ao uso das tecnologias nas práticas alfabetizadoras –, um interesse e um domínio mais consistentes no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades educacionais por intermédio das TICs.

Comparativamente, os profissionais com mesmo tempo de formação, mas com menor grau de instrução indicaram, conforme a análise do questionário aberto, menor conhecimento e domínio sobre como utilizar os equipamentos e ferramentas tecnológicas.

Os dados apurados sinalizam a relevância da oportunização, por parte das redes de ensino, de cursos de capacitação e formação que permitam ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico, preparando-o para o desenvolvimento de atividades com as novas ferramentas junto aos alunos.

5.2. Convivência docente com as tecnologias

Na seção 3 do questionário, foi solicitado que os professores alfabetizadores das escolas A e B assinalassem os recursos e ferramentas tecnológicos utilizados em sua prática educativa, a partir de uma lista contendo os seguintes itens: softwares educacionais, editor de texto, jogos educativos, editor de apresentação, pesquisa na Internet, *Facebook*, *E-books*, *Google*, *YouTube*, celular, rádio, máquina fotográfica, computador, TV, *DVD* e filmadora.

Os dados coletados foram quantificados e tabulados, conforme podemos visualizar na tabela 2:

Tabela 2: Recursos e ferramentas tecnológicas utilizados na prática educativa pelos professores nas escolas A e B

Recursos e ferramentas informatizados	Escola A	Escola B	Total	Total em %
<i>Softwares</i> educacionais	4	0	4	33%
Editor de texto	1	2	3	25%
Editor de apresentação	0	0	0	0%
Jogos educativos	5	2	7	58%
Pesquisa na internet	4	3	7	58%
<i>Facebook</i>	1	0	1	8%
<i>Google/Youtube</i>	2	1	3	25%
<i>E-Book</i>	0	0	0	0%
Celular	1	0	1	8%
Rádio	2	3	5	42%
Máquina fotográfica (fotos/filmes)	5	3	8	67%
TV/DVD 7	5	2	7	58%
Computador	5	1	6	50%
Filmadora (filmes)	0	1	1	8%

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2015

Com relação ao uso das TICs no fazer pedagógico, constatou-se que, os seguintes recursos e ferramentas, em ordem crescente, são os mais utilizados pelos docentes pesquisados: máquina fotográfica 67%, jogos educativos 58%, TV/DVD 58%, pesquisa na Internet 58%, computador 50% e rádio 42%.

A alta incidência de uso das máquinas fotográficas está possivelmente relacionada ao interesse dos professores em divulgar as atividades que realizam, seja na sala de aula ou em outros espaços escolares. Ambas as escolas pesquisadas possuem páginas no *Facebook* direcionadas ao compartilhamento, com a comunidade escolar, do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores. O registro visual das práticas é fundamental também para a troca de experiências entre os docentes, sobretudo nas reuniões pedagógicas e nos eventuais encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação do município.

Curiosamente, porém, a rede social *Facebook* foi mencionada por apenas um professor como um recurso importante à prática educativa, provavelmente pelo fato de os educadores compreenderem o fazer pedagógico, majoritariamente, como resultado da interação aluno-

professor, não considerando que, conforme comentado no parágrafo anterior, a divulgação de suas práticas também está inserida nesse processo.

Os sites Wikipédia, *Google* e *YouTube* não foram amplamente mencionados pelos professores do ciclo de alfabetização, possivelmente por alguns educadores considerarem-nos ferramentas mais complexas e sofisticadas que seriam melhor utilizadas com alunos a partir das etapas posteriores ao 5º ano. Entretanto, trata-se de uma percepção equivocada, uma vez que é possível desenvolver atividades bastante proveitosas com as crianças por meio desses sites, tais como o trabalho com verbetes da Wikipédia e a visualização de vídeos educativos voltados à alfabetização no *YouTube*.

O gráfico a seguir (Figura 1), resultado da análise quantitativa da questão 2.8., demonstra que o conhecimento e utilização das ferramentas de pesquisa nas práticas educativas:

Figura 1 - Conhecimento e utilização por parte dos professores alfabetizadores de ferramentas de pesquisa tecnológicas nas práticas educativas

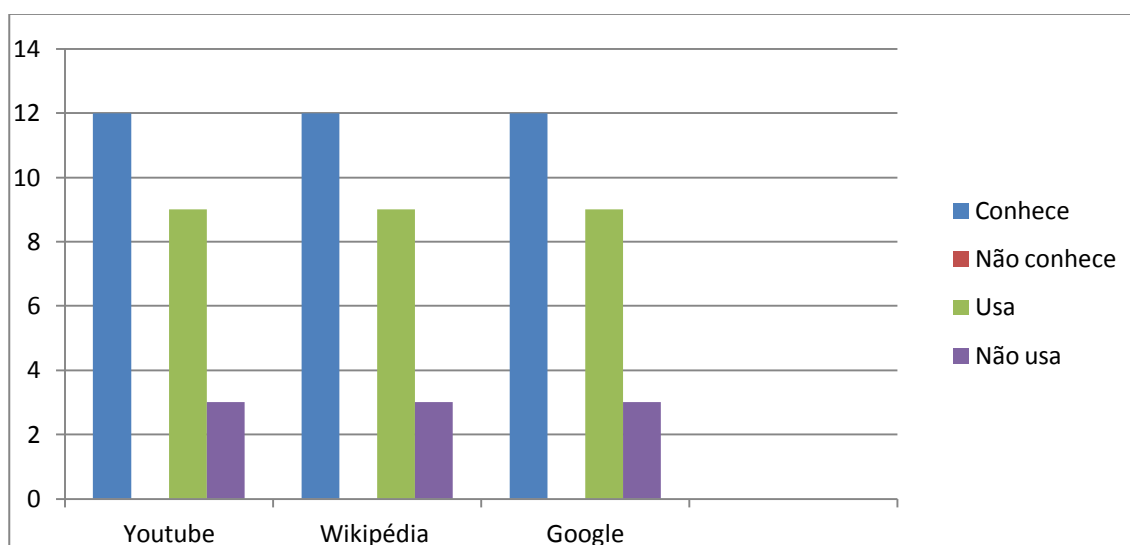
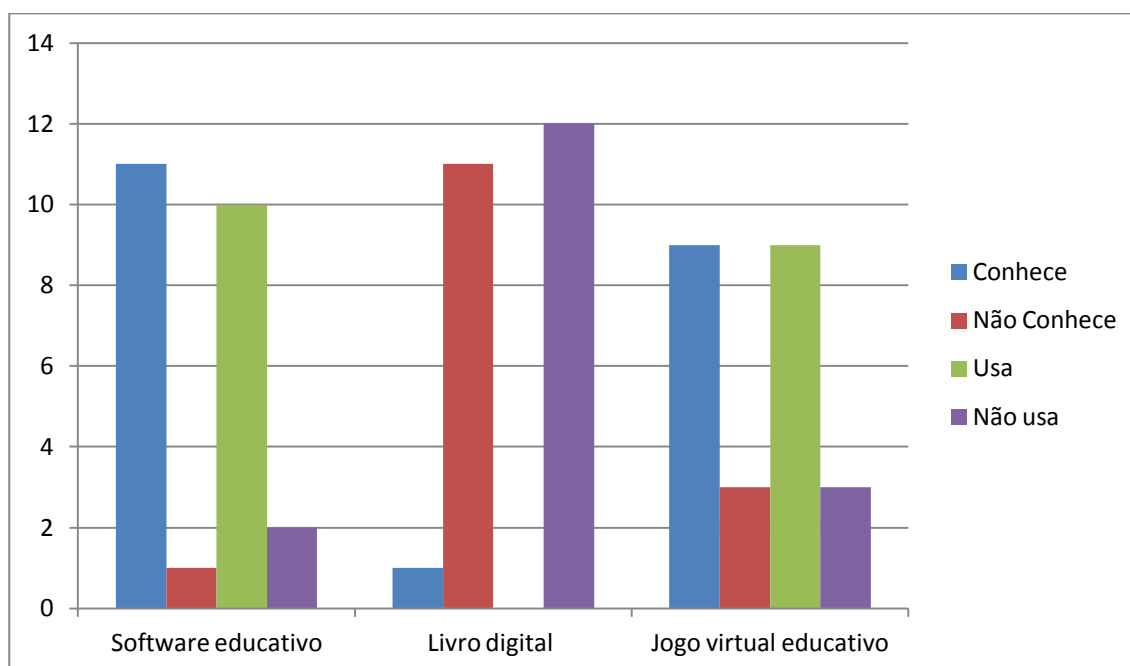


Figura produzida pelo autor, 2015

No que diz respeito ao conhecimento e uso dos softwares educativos, *e-books* e jogos digitais, enquanto os primeiros são conhecidos e utilizados pela maioria dos professores alfabetizadores 92% conhecem *softwares* educativos e 83% deles empregam em sua prática pedagógica, os livros digitais são ilustres desconhecidos dos educadores, sendo que apenas uma professora conhece essa ferramenta, porém não a utiliza. Quanto aos jogos digitais 75% dos professores os conhecem e utilizam de alguma forma como recursos educacionais, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir (Figura 2).

Figura 2 - Conhecimento e utilização por parte dos professores alfabetizadores de software educativo, livro digital e jogo virtual nas práticas pedagógicas



Fonte: Figura produzida pelo autor, 2015

Finalmente, confrontando a renda dos professores com sua convivência com as tecnologias, observou-se que, independentemente da faixa salarial, todos os professores têm acesso a Internet em casa, realizando pesquisas e participando de redes sociais. Da mesma forma, todos os pesquisados fazem uso de TV e DVD, porém poucos costumam relacionar alguns filmes e programas assistidos em casa a seu fazer pedagógico, sob a justificativa de que os alunos estão no processo de alfabetização e nem tudo pode ser inserido neste contexto.

Portanto, com base na análise dos dados coletados do questionário que verificaram de maneira objetiva a relação entre a formação profissional dos pesquisados, sua convivência com as tecnologias e o uso que fazem destas em sua prática educativa –, concluímos que quanto mais elevado o grau de instrução dos profissionais, tanto mais consistente e presente é o conhecimento que possuem acerca das TICs como importantes recursos de apoio ao trabalho com as turmas de alfabetização.

No entanto, independentemente da renda ou do grau de escolarização relatados, algumas ferramentas ainda são pouco conhecidas e utilizadas pelos alfabetizadores, tais como *e-books*, *softwares* educativos, editores de texto e de apresentação de *slides*. Outras tecnologias, por outro lado, são bastante conhecidas, porém não são suficiente ou

adequadamente utilizadas como recursos pedagógicos, tais como os jogos educativos e as ferramentas virtuais de pesquisa.

5.3. As TICs nas práticas pedagógicas

Em relação às TICs nas práticas alfabetizadoras foram aplicadas somente questões abertas para obter respostas detalhadas que revelassem a maneira como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são abordadas pelos professores em seu fazer pedagógico. Objetivou-se verificar a utilização, na prática docente, das diversas mídias disponíveis à educação.

5.3.1. Frequência e disponibilidade de uso das TICs no espaço escolar

As questões referidas investigam, respectivamente, quais são as tecnologias mais presentes nas escolas pesquisadas e, dentre estas, quais são utilizadas mais frequentemente nas atividades educacionais.

Na primeira questão, solicitou-se que fosse feita uma listagem das TICs disponíveis nas escolas nas quais os professores lecionam. É importante destacar que, evidentemente, o intuito desta pergunta não é fazer um inventário de itens tecnológicos, mas sim relacionar as tecnologias que os informantes associam, de imediato, como ampla ou suficientemente presentes em suas unidades escolares.

Segundo as respostas coletadas, as tecnologias acessíveis nas unidades escolares dos docentes são, em ordem decrescente, conforme a quantidade de citações (indicadas entre parênteses ao lado de cada item): computador 67%; TV 67%; DVD 58%; rádio 42%; *Datashow* 33%; *softwares* educacionais 8%; *Internet* 8%; aparelho de *CD/MP3* 8%.

De acordo com os professores, portanto, as mídias mais lembradas como disponíveis em suas escolas são TV e computador, associado algumas vezes ao LABIN (Laboratório de Informática), como aparece em quatro respostas.

Tanto nesta presente questão quanto na referente às tecnologias empregadas com maior frequência nas atividades pedagógicas o LABIN foi considerado pelos informantes uma TIC, quando na realidade é um espaço físico em que algumas das tecnologias informatizadas estão disponibilizadas aos alunos e docentes, tais como *Datashow*, computadores, *Internet*, *softwares* e jogos educativos. Compreendemos que ao mencionarem o Laboratório de

Informática como tecnologia, em ambas as perguntas, os professores intencionaram dizer “computadores”. Portanto, para efeitos de análise desta questão foram somadas essas quatro menções genéricas às outras cinco menções específicas feitas ao uso de computadores, totalizando oito vezes em que o computador foi considerado uma tecnologia presente nas escolas em que os professores lecionam.

Sobre o uso da Internet, a única professora que a citou na lista solicitada colocou entre parênteses a expressão “às vezes”, fazendo alusão ao fato de que, com certa frequência, não há acesso à *Web* nos computadores deste colégio, por problemas técnicos ou do provedor.

De fato, esta simples observação traz um questionamento: embora reconhecido como uma TIC disponível em ambas as escolas, o computador estaria tendo seus inúmeros recursos educacionais plena e amplamente utilizados, uma vez que o acesso à rede diversas vezes está impossibilitado?

Incorremos, assim, em um dilema perceptível em diversas colocações dos professores neste questionário: ora há a disponibilidade de determinada ferramenta tecnológica, porém não há uso frequente; ora há o desejo de se utilizar habitualmente determinada tecnologia, mas esta não está disponibilizada no espaço escolar ou está disponível de maneira precária e insuficiente.

Quanto a isso, são bastante ilustrativos os dados referentes à disponibilidade e utilização do *Datashow* e do projetor multimídia. Apesar de ter sido citado quatro vezes entre as tecnologias presentes nas escolas, na questão que trata da frequência de uso foi relacionado apenas uma vez. Entramos em contato com as professoras responsáveis pelos Laboratórios de Informática das duas escolas e verificamos que, atualmente, os projetores de ambas não estão em boas condições de uso, esclarecendo em boa medida, portanto, essa disparidade observada na análise dos dados. Além disso, é preciso considerar que nem sempre o professor tem os conhecimentos necessários para se sentir suficientemente seguro ao adotar as TICs como ferramentas pedagógicas em seu planejamento de atividades, reconhecendo a disponibilidade de determinadas tecnologias, mas não se sentindo preparado para incluí-las em sua prática.

Justamente por esses eventuais desencontros entre disponibilidade e uso, optamos por analisar comparativamente as questões visando compreender qual a frequência de uso das TICs presentes nas escolas dos educadores pesquisados.

Segundo as respostas dos informantes as tecnologias utilizadas mais frequentemente são, em ordem decrescente, conforme a quantidade de citações (indicadas entre parênteses ao

lado de cada item): TV 42%; Computador 42%; *Internet*25%; *DVD* 25%; Livros didáticos 17%; *CD*, *MP3*, Rádio, *Software* educacional, Encartes, Jornal, Filmes, Máquina fotográfica e *Datashow* com 8%.

Comparando as análises das questões referidas, as mídias audiovisuais são as mais utilizadas como recurso pedagógico pelos professores, se somarmos as menções à TV e ao *DVD* (67%), indicando que os alfabetizadores compreendem essas tecnologias como relevantes ao processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais da vida escolar.

A TV e o vídeo, se bem analisados e planejados, constituem um recurso de enriquecimento muito interessante ao trabalho pedagógico com crianças na fase da alfabetização, além de serem tecnologias disponíveis nas escolas pesquisadas.

Por exemplo, a técnica do cine-fórum é uma forma de conduzir os alunos à reflexão e ao diálogo sobre o tema do filme, relacionando-o aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. É possível também utilizar a televisão como recurso educacional e propor atividades críticas, criativas e variadas a partir da programação da TV, seja em canais abertos (TVE, TV Brasil, TV Cultura, TV Escola) ou fechados (tais como TV Futura, *Nickelodeon*, *DiscoveryKids*), discutindo os programas com os alunos e aproximando conteúdos curriculares do universo imaginativo e lúdico proposto por diversos programas veiculados nestes canais.

No que diz respeito à exibição de filmes como recurso educativo, trataremos mais detidamente deste aspecto na análise da questão sobre o uso de filmes em sala de aula.

Trata-se de dado relevante a baixa referência aos *softwares* educativos, seja quanto ao reconhecimento de disponibilidade seja quanto à frequência de uso. Neste caso específico, pudemos constatar que, baseando-nos nas informações dadas pelas professoras responsáveis pelos LABIN, infelizmente, há pouquíssimo uso de *softwares* para o desenvolvimento de práticas de letramento e alfabetização, ainda que alguns estejam disponibilizados nas Salas de Recursos. Cabe destacar que, hoje em dia, diversos livros didáticos já vêm com *CDs* encartados.

No entanto, nota-se, pela análise da questão referente aos recursos utilizados na prática pedagógica – independentemente da frequência –, a recorrência dos jogos educativos (marcado por 58% dos docentes na questão mencionada) acessados por meio do Portal Ludus³.

³ Portal Ludus em www.ludusportal.com.br

Assim, é possível lançar a hipótese de que, por praticidade, as alfabetizadoras preferiram acessar esses recursos lúdicos diretamente de sites e portais, uma vez que os *softwares* requerem instalação prévia nas máquinas e ocupam espaço na memória.

Com relação às mídias sonoras, embora tenham sido citadas, usam-na com baixa frequência. É bem provável que a baixa menção ao rádio e ao aparelho de *MP3* deve-se ao fato de não associá-los às novas tecnologias, sobretudo o computador, de maneira que alguns professores não vincularam rádio, mídia tradicional, às Tecnologias de Informação e Comunicação, demonstrando uma compreensão restrita do conceito.

As duas escolas não realizam projetos de Rádio Escolar, tampouco possuem o equipamento necessário para tanto, uma vez que não há, quanto a isso, um projeto específico promovido pelo município. A Rádio Escolar é um excelente instrumento para que crianças, adolescentes e adultos tenham a oportunidade de expressar suas ideias, interagir com seu público e participar do processo de difusão de informações e conhecimentos na comunidade escolar. Também oportuniza a seus participantes a vivência de experiências de pesquisa, produção escrita e trabalho em equipe, contribuindo para a formação cultural, o domínio da comunicação oral e potencializando a autonomia individual.

Respondendo ao questionamento acerca das TICs presentes com maior frequência nas práticas pedagógicas, quatro professoras apontaram mídias impressas, como livros didáticos 17%, jornais e encartes 8%, tecnologias em formato pré-digital, com amplo uso e plenamente disponíveis nas escolas. Essas tecnologias convencionais acabaram se tornando também digitais ou ganharam similares digitalizados: é possível, por exemplo, ler livros eletrônicos (*e-books*) por computadores, *smartphones*, *tablets* e *e-readers*, sendo que há vários títulos disponíveis gratuitamente por meio do portal Domínio Público, inclusive muitos voltados ao público infantil. Da mesma maneira, diversas coleções de livros didáticos – algumas voltadas aos anos do ciclo de alfabetização – já reúnem livro impresso e digital, possibilitando aos alunos e professores acesso às versões multimídia pelo *tablet* e também a conteúdos complementares *on-line* e *off-line*.

Entretanto, não houve menção ao uso dos *e-books* como ferramentas educacionais em nenhuma das questões analisadas. Embora este constasse entre os itens relacionados na questão sobre os recursos tecnológicos utilizados na rotina escolar não foi assinalado em nenhum dos questionários.

Tampouco foi citado espontaneamente na questão sobre o trabalho com jornal nas plataformas digitais, apesar de hoje os grandes jornais impressos terem amplo acesso ao seu

conteúdo pela Internet. Por exemplo, a *Folha de S. Paulo* disponibiliza muitos conteúdos interessantes ao público infantil em sua página da *Folhinha*, com os suplementos integrais digitalizados, além de outros exclusivos para leitura *on-line*.

Tudo indica, porém, que a utilização dessas novas possibilidades tecnológicas com relação a jornais, revistas e livros, tecnologias associadas ao impresso, ainda não está presente o bastante na cultura escolar.

5.3.2. Laboratório de Informática e uso dos computadores no processo de alfabetização

As questões objetivam compreender, respectivamente, de que maneira as atividades educacionais são realizadas no Laboratório de Informática e como o recurso do computador é utilizado nas práticas de alfabetização e letramento. Analisamos comparativamente as respostas dissertativas a essas perguntas, a partir da seleção de palavras-chave e do cotejo das frases mais frequentes nas colocações dos professores pesquisados. Para complementar a análise dos dados, recorreremos ao método de observação *in loco*, resultando em um breve relato acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos LABIN das escolas A e B, situadas no município de Sapucaia do Sul. Convencionamos identificar os informantes pela abreviatura P (Professor) seguida do número correspondente à ordem dos questionários (P1, P2, P3).

Na escola A, há 18 computadores, com apenas 45% funcionando adequadamente, de forma que, em grande parte das vezes, é necessário dividir as turmas em dois grupos com cerca de 15 alunos cada, alternando a ocupação do espaço. Além disso, devido ao número reduzido de máquinas em boas condições de uso, os alunos precisam acessar os computadores em duplas. Há Internet, porém com recorrentes dificuldades de acesso por problemas técnicos ou no provedor.

Na escola B, há 17 computadores, estando 88% em boas condições e disponíveis ao uso. Assim como na escola A, os alunos utilizam as máquinas em duplas. Quanto ao acesso à Internet, há *wi-fi* e são poucas as ocorrências de problemas técnicos que indisponibilizem o uso.

Como de praxe na rede municipal, cada LABIN possui uma professora responsável pelo espaço, orientando os alunos e docentes quanto ao uso adequado dos recursos disponíveis, auxiliando no planejamento e execução das atividades realizadas e controlando a planilha de agendamentos (realizados quinzenalmente nas duas escolas).

Nas respostas destacam-se frequentes elogios às professoras responsáveis pelos Laboratórios, com adjetivos como “competente” (P2 e P5), “responsável” (P2, P7, P8, P11), “empenhada” (P4) e “boa profissional” (P3 e P6). Ressaltemos que não foi solicitado na formulação do enunciado qualquer tipo de comentário sobre as professoras do Laboratório ou sobre a qualidade do trabalho desenvolvido por elas, sendo completamente espontâneas essas observações acerca da boa capacitação das profissionais. Assim, tais adjetivações revelam um reconhecimento da importância das professoras dos LABIN e do estímulo que promovem à utilização pedagógica daquele espaço.

Questionadas sobre como são planejadas as aulas de alfabetização com o uso da informática e se têm relação com os conteúdos trabalhados em sala, as professoras, novamente, ressaltaram a competência das responsáveis pelos LABIN: *“Ainda bem que a professora do LABIN é bastante empenhada e prepara bem as aulas”* (P4); *“A prof de informática está sempre presente com o intuito de dar continuidade ao trabalho realizado em sala de aula pela prof regente”* (P9).

Por outro lado, nota-se que as recorrentes menções ao trabalho das profissionais do Laboratório de Informática se sobrepõem muito majoritariamente às considerações que as próprias professoras alfabetizadoras fazem sobre suas práticas, de maneira que, muitas vezes, subentende-se a falta de conhecimentos necessários sobre as TICs para a condução das atividades educacionais com o recurso da Informática. Esta percepção fica nítida nas respostas de algumas professoras à questão do planejamento: *“Passo os conteúdos e a professora do LABIN adapta”* (P3); *“Os conteúdos da sala de aula são repassados para a professora do LABIN, que procura adequar as atividades”* (P5). Cabe ponderar que planejar e desenvolver práticas de alfabetização por intermédio dos recursos que os computadores oferecem vai muito além de uma mera lista de conteúdos a serem adaptados pela responsável do LABIN.

5.3.3. Relato de observação das aulas realizadas no Laboratório de Informática

Acompanhamos as atividades realizadas no Laboratório de Informática de duas escolas do município de Sapucaia do Sul, identificadas na presente pesquisa como “Escola A” e “Escola B”. Observamos duas aulas em cada uma das escolas, totalizando aproximadamente oito horas de acompanhamento das atividades desenvolvidas com turmas do ciclo de alfabetização neste ambiente.

Durante a observação constataram-se duas modalidades distintas na prática educativa dos professores alfabetizadores no laboratório de informática da escola A.

Na primeira modalidade, em que as aulas são organizadas por professores regentes da turma em parceria com a professora do LABIN, havia clareza do conteúdo específico trabalhado, porém, em alguns casos, a escassez de conhecimento prévio sobre os *softwares* deixava-os inseguros e ansiosos, ainda que desejosos por orientar os alunos. Mesmo com algumas limitações em relação às tecnologias, estes professores conseguiam realizar as atividades, mas necessitavam da ajuda constante do professor do LABIN, o que causava nas crianças agitação e insegurança quanto ao desenvolvimento da atividade, por não saberem em quem deveriam prestar atenção, desestabilizando-se com facilidade.

Tomemos por exemplo a seguinte situação. Um determinado aluno pergunta à sua professora: *“Por que o mouse não funciona? Ele fica piscando na tela!”*. A professora titular tenta auxiliar o aluno e, após várias tentativas, solicita o apoio do professor do LABIN, que consegue resolver o problema. A professora titular, meio sem graça, se volta para o aluno e diz: *“não entender muito de computador”*.

Na segunda modalidade, em que as aulas são organizadas pela professora do LABIN, houve total envolvimento dos docentes. Eles sentiam-se seguros e amparados, buscavam aprender aquilo que era ensinado, demonstravam-se envolvidos e entusiasmados. A indisciplina discente era mínima, pois as crianças queriam participar de todas as atividades. Nessa ocasião, trabalhou-se com um jogo de montar palavras e relacioná-las a imagens.

Nota-se que a professora do LABIN é dedicada e conhece bem as ferramentas tecnológicas, o que viabiliza a qualidade e a condução das atividades referentes aos conteúdos trabalhados, conforme demonstra em sua fala: *“Procuró estar sempre me aperfeiçoando, as aulas são planejadas e direcionadas para os conteúdos específicos. Intero-me de programas que não conheço. Me considero uma pessoa curiosa, acredito que preciso continuar me dedicando a todo tempo, porque as mudanças são frequentes e é necessário acompanhá-las no processo de alfabetização. Procuró trabalhar com atividade de montar palavras e relacionar os nomes aos objetos”*. (P13)

O segundo grupo de professores analisados foi da escola B do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Mesmo pertencente à mesma rede de ensino da cidade analisada e contando com professor no LABIN, a maneira da escola se organizar é diferente, não apresentando um processo sistematizado para as turmas frequentarem o LABIN, como ocorre na escola anterior. Em muitos casos, há a omissão dos professores em levar os alunos para o

Laboratório, principalmente os alunos do ciclo de alfabetização. Percebemos que tal fato se deve à ausência de práticas educativas em relação ao uso das novas tecnologias.

Poucos professores utilizaram este espaço durante o período observado e, dentre os que utilizaram o Laboratório de Informática, evidenciou-se um despreparo, pois as aulas pareciam engessadas, não gerando o engajamento dos alunos nas atividades propostas, conforme bem ilustram as duas situações relatadas a seguir.

Na primeira situação, a professora regente do 2º ano agendou um horário no LABIN, adaptou sua atividade de “caça-palavras”, porém a aula foi mal elaborada e havia desmotivação para encarar o trabalho com os computadores, pois faltava-lhe domínio das tecnologias. Com frequência, saía do ambiente por alguns minutos, desconsiderando-se a responsável pela atividade, tendo que a professora do LABIN assumir e conduzir a aula, o que gerava indisciplina e falta de interesse nos alunos. Por vezes, sentia-se insegura e ignorava as dúvidas das crianças, não conseguindo motivá-las a realizar a atividade. Os raros momentos em que os recursos tecnológicos falharam foram suficientes para marcar negativamente sua utilização e rejeição ao uso das tecnologias.

Esta situação pedagógica demonstra as dificuldades oriundas da falta de capacitação dos educadores quanto à utilização educacional das TICs, conforme a fala da própria professora regente: *“Eu acho interessante o uso das tecnologias, mas me sinto pressionada a trabalhá-las com os alunos... Ainda não as domino e não tenho conhecimento das ferramentas disponíveis no computador. Sei somente o básico”* (P14).

Na segunda situação, com outra professora bastante vinculada a práticas alfabetizadoras tradicionais, havia rejeição à ideia de ministrar aulas fora da sala de aula. Seus conteúdos eram ensinados sempre através de folhas xerocadas, lousa e giz. Tentei convidá-la a realizar um trabalho no Laboratório de Informática com seus alunos e ela disse *“não saber como iria planejar uma aula que pudesse ser realizada na sala de informática. Prefiro usar aparelhos mais simples como TV, DVD e rádio”* (P15).

A escola B analisada nos chama atenção para o fato de o laboratório de informática ser pouco utilizado. Procurei entender o motivo relatado pela professora responsável e, segundo ela, *“a escola ainda não despertou a consciência tecnológica, por se tratar de uma escola pequena e os profissionais atuarem a muito tempo nos mesmos anos. Não houve preparação, nem um movimento da gestão escolar para planejar e inserir, no projeto pedagógico, atividades mediadas pelas novas tecnologias”* (P16).

Ao término da observação *in loco*, foi verificado que os professores do ciclo de alfabetização das instituições apresentaram, em níveis distintos, dificuldades de conviver e conduzir as práticas educativas alfabetizadoras mediadas pelas novas tecnologias.

Os professores alfabetizadores da escola A, por possuírem uma rotina semanal e uma identificação com o laboratório de informática, conseguem conduzir, de modo geral, as atividades lá realizadas. Entretanto, na escola B, por sua vez, como não havia uma cobrança e uma forma sistemática de utilização do LABIN, os professores pouco utilizavam o laboratório de informática.

Esses fatos conduzem à conclusão de que é premente as escolas estipularem, no seu projeto pedagógico, a inserção das práticas alfabetizadoras no Laboratório de Informática e o uso das novas tecnologias de forma clara, estimulando por meio de formações continuadas o conhecimento das competências midiáticas e do potencial das TICs como ferramentas de apoio à alfabetização.

5.3.4. Conhecimentos necessários para a utilização das TICs na educação

Retomando e esclarecendo os aspectos relatados na seção anterior, em que tanto a análise dos dados quanto o relato de observação apontaram para a importância do domínio dos recursos tecnológicos disponíveis às práticas pedagógicas, a questão 4.6. propõe aos professores pesquisados uma reflexão a respeito dos conhecimentos necessários para que o uso das novas tecnologias na escola garanta uma aprendizagem significativa. Analisamos as respostas dissertativas a essas perguntas, a partir da seleção de palavras-chave e do cotejo das frases mais frequentes nas colocações dos professores pesquisados.

A informante P8 expõe, em sua fala, uma realidade do nosso sistema educacional, observada e analisada no presente trabalho: não há ainda utilização e conhecimento suficiente acerca das TICs, não somente com relação às digitais – como computador, Internet, *softwares*, *e-books* –, mas até mesmo quanto às mídias tradicionais, tais como TV e rádio. “*Penso que em primeiro lugar, os professores tenham que acreditar que pode ser realizado um trabalho eficaz utilizando as tecnologias que conheçam (rádio, tv, DVD), aprimorando assim suas necessidades de conhecimento sobre as novas tecnologias disponíveis*” (P8).

É importante notar que as professoras abordam em suas respostas aspectos mais relacionados ao uso das ferramentas tecnológicas do que ao conhecimento necessário para fazer bom uso delas. As respostas que dizem respeito, especificamente, aos conhecimentos

necessários (tema da pergunta), aparecem de maneira genérica, como “conhecimentos básicos e específicos” (cinco ocorrências), sem detalhamento de quais conhecimentos seriam esses.

Também aparece com frequência nas falas das professoras a necessidade de cursos de formação continuada para melhor preparar os professores na utilização das TICs (cinco menções). O processo de formação continuada possibilita que o docente construa conhecimento sobre as novas tecnologias, entenda por que e como integrá-las na sua prática pedagógica e seja capaz de superar entraves administrativos e pedagógicos, criando condições para que domine as tecnologias e as insira eficientemente na rotina escolar.

Infelizmente, como revelam as análises dos dados coletados pela presente pesquisa, a formação de professores para essa nova realidade não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação, tampouco pelas Universidades. Evidencia-se a fragilidade da formação docente para o adequado emprego das TICs como recursos de apoio ao ensino-aprendizagem, em especial no âmbito da alfabetização, foco deste trabalho.

As tentativas de incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação continuada encontram empecilhos como a escassez de investimento necessário para a aquisição de equipamentos e a dificuldade de alguns professores em superar preconceitos e temores, conforme observamos a partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Assim, esta questão é decisiva para a compreensão do quanto é preciso avançar ainda na formação visando ao conhecimento e uso das TICs. Há o desejo, muitas vezes, de utilizá-las, porém não há conhecimento ou meios para tanto.

5.3.5. A importância das TICs no processo de alfabetização e letramento

Uma das questões incide diretamente sobre um aspecto central deste trabalho: *o uso das tecnologias na escola pode favorecer a alfabetização e desenvolver a aprendizagem significativa?* Analisamos as respostas dissertativas a essas perguntas, a partir da seleção de palavras-chave e do cotejo das frases mais frequentes nas colocações dos professores pesquisados.

Todos os 12 informantes responderam afirmativamente à questão. Em suas respostas, as professoras alfabetizadoras relacionaram o uso das TICs nas práticas de alfabetização, sobretudo, às palavras “recurso” e “lúdico” (quatro menções cada).

As TICs são compreendidas como recursos facilitadores, valorizadores e oportunizadores de aprendizagem. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), uma das

acepções de “recurso” é “meio para se resolver algo, meios de que se pode dispor”. Assim, as Tecnologias de Informação, destacadamente o computador, a TV e o DVD são as mais mencionadas pelas professoras como importantes meios disponíveis ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas ao ciclo de alfabetização, conforme ressaltam as professoras: *“Certamente. As tecnologias possuem aparato diferenciado que quando utilizados dentro de objetivos pedagógicos bem definidos, favorecem uma aprendizagem significativa”* (P2); *“Sim, pois é mais um recurso para valorizar e oportunizar a aprendizagem”* (P10).

“Quando percebemos que após uma aula no LABIN os alunos mostram facilidade na resolução dos problemas que lhe são expostos” (P11). Nesta colocação, a professora demonstra compreender a importância das TICs para o desenvolvimento das habilidades e competências, na medida em que as atividades realizadas por meio dos computadores do Laboratório de Informática são vistas como facilitadoras da aprendizagem e importantes do ponto de vista da resolução de problemas, estimulando o raciocínio, a criticidade e sendo fundamentais no processo de alfabetização, uma vez que promovem, a um só tempo, uma reflexão sobre as aprendizagens e um avanço na compreensão das questões desenvolvidas em sala de aula.

As novas tecnologias de informação e comunicação desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem uma nova forma de aprendizagem, caracterizada por ser mais dinâmica, participativa e por estimular a autonomia.

Para acompanhar essa geração de crianças da era digital, o professor alfabetizador também tem que adaptar seu perfil e sua prática pedagógica, assumindo uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que hoje requerem diversas abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites do quadro-negro.

Cabe destacar, porém, as ressalvas que diversas profissionais fazem quanto à insuficiente disponibilidade desses recursos na escola pública, inclusive de mídias mais antigas, como rádio e filmadora: *“Eu fico triste de ver os recursos que estão disponíveis no mercado e na escola pública ainda estão ausentes”* (P9); *“Falta investimento nesse setor”* (P1).

A ludicidade possibilitada pelo acesso a jogos digitais e atividades realizadas no computador foi destacada como muito relevante nas práticas de alfabetização e trataremos mais detalhadamente sobre esse aspecto na análise da questão a seguir.

5.3.6. As TICs nos planejamentos e práticas educacionais

Uma das questões abordadas solicita que os professores relatem de quais formas utilizam as TICs no seu planejamento de aulas e nas suas práticas educacionais. Analisou-se as respostas dissertativas a essas perguntas, a partir da seleção de palavras-chave e do cotejo das frases mais frequentes nas colocações dos professores.

Com relação ao planejamento, foi apontado por professoras como importante o uso do computador para pesquisa de conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, conforme relata uma professora: *“Utilizo como instrumento de pesquisa para atividades em sala de aula”* (P1).

A palavra “pesquisa” foi a que apareceu com maior frequência, relacionada tanto à elaboração de planejamento quanto ao desenvolvimento de atividades realizadas com alunos (sete menções, no total).

A expressão “fixação de aprendizagens” aparece na resposta de três informantes, revelando a importância das tecnologias também como complementação ao trabalho que já é realizado em sala de aula, possibilitando abordar conteúdos de uma maneira diferenciada e complementar à mais tradicional. Uma professora (P3) mencionou em sua resposta a importância das TICs, o computador no caso, para introduzir e reforçar conteúdos.

Com relação às atividades pedagógicas citadas nas respostas, destacam-se a utilização das TICs, sobretudo o computador, como oportunidade de pesquisas a serem realizadas pelos alunos, com o acompanhamento tanto da professora da turma quanto da professora do LABIN, e também como proposição de atividades lúdicas por meio dos jogos educacionais, especialmente o uso do Portal Ludus, mencionado pela P2: *“Utilizo o Portal Ludus, que consiste num portal educacional com diversas atividades. Relaciono com os assuntos trabalhados em sala de aula e solicito que os mesmos sejam trabalhados no Laboratório de Informática”*.

O trabalho com jogos como instrumentos da prática pedagógica, quando bem planejado e orientado, favorece o desenvolvimento da linguagem e de habilidades relacionadas ao raciocínio lógico. As crianças têm a oportunidade de solucionar problemas, investigar, descobrir e analisar as regras, testando suas hipóteses.

Nas duas escolas observadas, as professoras do LABIN relataram utilizar amplamente este recurso lúdico com as turmas do ciclo de alfabetização, citando principalmente os

seguintes jogos: quebra-cabeça, completar palavras, jogo da diferença, caça-palavras, labirinto e jogo da memória.

Portanto, as informantes demonstram, nas respostas a esta questão, compreender as TICs, essencialmente, como um facilitador do trabalho docente, no que diz respeito à elaboração dos planejamentos, e como um facilitador das aprendizagens, oportunizando aos alunos uma vivência dos conteúdos possivelmente mais teóricos abordados em sala.

5.3.7. Exibição de filmes em sala de aula

Uma das questões incide especificamente sobre a utilização das mídias audiovisuais na prática pedagógica, tendo em vista que estas foram fortemente citadas pelos informantes como de uso muito frequente e também como amplamente disponíveis em suas escolas.

Esta questão poderia ter sido feita de maneira fechada, porém, ao apresentá-la como questão aberta, objetivou-se conseguir respostas mais completas e espontâneas sobre a relevância das mídias audiovisuais para a aprendizagem.

Na escola A há sala de vídeo e televisão móvel, enquanto na escola B há somente televisão móvel.

Destaca-se uma certa contradição quanto a utilização dos meios audiovisuais para a aprendizagem nos anos iniciais, uma vez que oito professoras mencionaram utilizarem TV e DVD com frequência, porém na resposta dissertativa à pergunta específica sobre exibição de filmes, cinco professoras declararam utilizar esta mídia raramente, ocasionalmente ou ainda não utilizar (não – 1; às vezes – 2; raramente – 2).

Observemos o contraste entre as respostas da informante P1. Na questão relacionada ao uso de filmes em sala ela diz, de forma confusa, *“Ainda não usei, mas utilizo”*, enquanto na resposta à questão referente ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação cita nominalmente “filmes” como uma das TICs utilizadas por ela com maior frequência.

As informantes P6 e P7 também citam “TV” como tecnologia utilizada com frequência, porém na questão relacionada ao uso de filmes em sala admitem exibir filmes “raramente”. Possivelmente utilizam TV para mostrar aos alunos programas de TV aberta? Desenhos? Programas infantis? Lembrando que a programação televisiva infantil, se bem selecionada, pode constituir um bom recurso tecnológico às práticas educativas.

Muito relevante é a resposta da seguinte professora, relacionando espontaneamente a utilização de filmes com as práticas de alfabetização e letramento: *“Por vezes, ao serem trabalhadas determinadas letras do alfabeto, são utilizados filmes de contos de fada”* (P2).

Outra alfabetizadora destaca a importante relação entre as atividades realizadas por meio das TICS e os conteúdos trabalhados em sala de aula, enfatizando (conforme já comentado na análise da questão 4.2.) sua importância como complemento e possibilidade de ampliação, de modo que o aluno vivencia aquilo que foi aprendido teoricamente com uma atividade como assistir a um filme ou jogar um jogo: *“Sim, filmes cujo tema tenha relação com o que está sendo visto em aula”* (P5).

Finalmente, os filmes são um prático e importante recurso audiovisual, fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e possibilitando à criança compreender questões de muita relevância à produção textual, tais como sequência narrativa, noção de tempo/espaço, caracterização de personagens, papel do narrador. Os filmes voltados ao público infantil devem ser selecionados de acordo com os critérios de adequação à faixa etária, atratividade, validade e pertinência ao planejamento de aula.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar e compreender o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Para isso, baseamo-nos no referencial teórico, na observação *in loco* de aulas no Laboratório de Informática em duas escolas do município de Sapucaia do Sul e na análise dos dados coletados por meio de questionários aplicados a professores alfabetizadores da rede municipal da referida cidade.

Ler não é apenas decodificar convertendo letras em sons, mas compreender o que foi lido. A criança se posiciona em relação à escrita e ao seu significado, conhecendo a correspondência fonográfica, a natureza e o funcionamento alfabético. No decorrer do processo, ocorrem todo o tempo operações mentais de análise e síntese.

Ler e escrever são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento de linguagens sociais, histórica e culturalmente organizadas na oralidade e na escrita. Assim, mais que alfabetizar, cabe ao professor conduzir os alunos a um domínio pleno do uso da leitura e da escrita. Em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, é insuficiente ser apenas alfabetizado, posto que se multiplicam as demandas por novas práticas leitoras e escritoras –

nos mais diversos suportes (do papel à tela dos computadores e celulares) – que contemplem o universo digital e interativo no qual estão imersos os alunos.

As mais recentes correntes pedagógicas propõem o letramento e alfabetização da criança através do contato com uma variedade de portadores de texto e de situações de interação social. A diversidade de estimulações e recursos apresentados pela escola à criança propicia o adequado desenvolvimento de suas habilidades e competências.

As TICs devem participar intimamente na construção de todas as práticas de letramento e alfabetização, uma vez que constituem ferramentas facilitadoras da aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico, a reflexão e a criticidade, possibilitando avançar na compreensão das questões desenvolvidas em sala de aula, a exemplo do Portal Ludus, bastante mencionado pelos professores na presente pesquisa, tal como relata a seguinte professora: *“Utilizo o Portal Ludus, que consiste num portal educacional com diversas atividades. Relaciono com os assuntos trabalhados em sala de aula e solicito que os mesmos sejam trabalhados no Laboratório de Informática”* (P2).

Desse modo, é fundamental empregar as tecnologias para incluir a criança nesse novo mundo digital e possibilitar que ela, pouco a pouco, se aproprie da linguagem escrita de uma forma interativa e prazerosa.

Para isso, o professor alfabetizador deverá procurar assumir uma nova maneira de desenvolver as atividades de leitura e de escrita, adaptando seu perfil e seu saber-fazer pedagógico. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada, com cursos de capacitação e formação que preparem os professores para a eficiente inserção e utilização dos recursos tecnológicos nas práticas de alfabetização e letramento. Assim, como revelaram os dados analisados nesta pesquisa, quanto mais elevado o grau de instrução dos profissionais docentes, maior é o conhecimento que possuem acerca das TICs.

Além disso, conforme nos apontou o relato de observação *in loco*, o planejamento prévio do trabalho transcorrido no LABIN é decisivo para um eficiente encaminhamento de tais práticas, assegurando um bom grau de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas, como enfatiza a professora do Laboratório de Informática: *“Procuro estar sempre me aperfeiçoando, as aulas são planejadas e direcionadas para os conteúdos específicos. Interome de programas que não conheço. Me considero uma pessoa curiosa, acredito que preciso continuar me dedicando a todo tempo, porque as mudanças são frequentes e é necessário acompanhá-las no processo de alfabetização”* (P13).

A minuciosa análise das respostas aos questionários e o relato desenvolvido a partir da observação dos Laboratórios de Informática de duas escolas municipais nos conduzem à percepção de que é preciso avançar muito ainda na formação visando à ampliação e consolidação do uso das TICs na rotina escolar, em especial dos ciclos de alfabetização, pois muitas vezes o professor deseja utilizá-las, porém não possui conhecimento ou meios para tanto, conforme demonstram diversas declarações dos alfabetizadores nas respostas às perguntas dos questionários.

Finalmente, consideramos que este trabalho indica a premente necessidade pedagógica de buscar novos caminhos e possibilidades para as práticas docentes no ciclo de alfabetização, fazendo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Destacamos que há muito ainda a se discutir e avançar no que diz respeito à utilização das TICs no trabalho pedagógico e na formação acadêmica, sendo que não pretendemos, em nossa pesquisa, esgotar essas temáticas, mas sim contribuir para futuras pesquisas neste campo.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. (org). **A formação na sociedade do espetáculo**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção III, p.10

CORTELAZZO, Iolanda. Computador para interação comunicativa. In: **Comunicação e Educação**, São Paulo, set./dez., n.º 16, p. 19-25, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (org.). **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando Políticas e Práticas**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p.10-28.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, Brasília, mai/ago., 1998.

MATTOS, Eduardo Britto Velho de. Projetos de Aprendizagem e o Uso de TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação: Novos Possíveis na Escola. In: **Revista Novas Tecnologias na Educação**, CINTED – UFRGS, v. 3, n. 2, novembro, 2005.

MORAES, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

MORÁN, José Manuel. **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”. SEED-MEC, Belo Horizonte, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>. Acesso em 28/2/2015.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do Alfabetizador**. 7ª ed. Brasília: IAB, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 96-101.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão, um problema mal colocado. In: **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Coletânea de textos**. Brasília: MEC, 2001. p.96-106.

APENDICE QUESTIONÁRIO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação

Curso de Especialização em Mídias na Educação – Pós-graduação *Lato Sensu*

O objetivo desta pesquisa é entender o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, levando-se em consideração as constantes inovações tecnológicas e o desafio do saber-fazer docente com o uso dos novos meios tecnológicos disponíveis no cotidiano do professor, do aluno e da escola.

1 - Dados pessoais

Formação:

- Magistério – Ano de conclusão _____
- Graduação – Ano de conclusão _____
- Especialização – Ano de conclusão _____
- Mestrado – Ano de conclusão _____
- Doutorado – Ano de conclusão _____

Sexo:

- Masculino Feminino Idade: _____

Tempo de profissão:

- De 1 a 3 anos De 4 a 6 anos De 6 a 10 anos Mais de 10 anos

Em que ano do ensino fundamental você leciona?

- 1º ano 2º ano 3º ano

Faixa salarial:

- De 1 a 2 salários mínimos De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4 salários mínimos Mais de 4 salários mínimos

2 - Convivências com as tecnologias

2.1 – Você costuma ver televisão, ouvir rádio assistir filmes em casa?

- Sim Não

2.1.1 – Você, no seu fazer pedagógico, utiliza alguma informação dos programas de rádio e TV que assiste? Como?

2.2 – Você costuma ir ao cinema?

- Sim Não

2.3 – Você tem internet em casa?

- Sim Não

2.4 – Você participa de alguma rede social como facebook, whatsapp e ou twitter.

Sim, Qual (ais)

Não, Por quê? _____

2.4.1 No seu fazer pedagógico utiliza de alguma forma as redes sociais?

Sim, Como

Não, Por quê? _____

2.5 – Você conhece algum software educativo?

Sim, qual (is)? Utiliza-o (s) nas práticas educativas? Como?

Não

2.6 – Você conhece algum jogo virtual educativo?

Sim, qual (is)? Utiliza-o (s) nas práticas educativas? Como?

Não

2.7 – Você conhece algum livro digital (E-Book)?

Sim, qual (is)? Utiliza-o (s) nas práticas educativas? Como?

Não

2.8 – Você conhece o Youtube, Wikipédia e Google?

Sim Não

Se sim, utiliza-os para realizar alguma atividade educativa?

Sim Não

Se sim, Justifique:

2.9 – Você já fez algum curso que o auxilie na utilização da internet ou alguma outra ferramenta midiática? Se sim, qual (ais)?

Gostaria de acrescentar algo mais sobre os tópicos acima:

3 - Recursos e ferramentas informatizados utilizados na prática educativa

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Software educacionais | <input type="checkbox"/> Pesquisa na internet | <input type="checkbox"/> Rádio |
| <input type="checkbox"/> Editor de texto | <input type="checkbox"/> Facebook/whatsapp | <input type="checkbox"/> Máquina fotográfica |
| <input type="checkbox"/> Editor de apresentação | <input type="checkbox"/> Google/Youtube | <input type="checkbox"/> TV /DVD |
| <input type="checkbox"/> Jogos educativos | <input type="checkbox"/> Book | <input type="checkbox"/> Filmadora (filmes) |
| <input type="checkbox"/> Celular | <input type="checkbox"/> Computador | |
| <input type="checkbox"/> Outros pontue: _____ | | |

4 - Uso das TICS (Tecnologia da informação e comunicação) na rotina escolar

4.1– Na sua escola quais TICS (Tecnologia da informação e comunicação) estão disponíveis? Faça uma lista completa delas.

4.2 – De que forma você utiliza as TICS (Tecnologia da informação e comunicação) no seu cotidiano profissional (no seu planejamento e nas suas práticas educacionais)?

4.3 – Na escola que você trabalha tem laboratório de informática?Ele é utilizado? De que forma?Justifique?

4.4 – Como as aulas de alfabetização com o uso da informática são planejadas? Elas têm relação como conteúdos trabalhados em sala de aula?

4.5 – Você costuma usar filmes em sala de aula?

4.6 – Quais conhecimentos você acredita serem necessários para que o professor use as novas tecnologias na escola, de forma a desempenhar uma aprendizagem significativa?

4.7 – Você acredita que o uso das tecnologias na escola pode favorecer a alfabetização e desenvolver aprendizagem significativa? Justifique?

4.8 – Quais das TICS (Tecnologia da informação e comunicação) você usa com mais frequência?
