



ALFABETIZAÇÃO, (MULTI)LETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DO PIBID PEDAGOGIA NA UPE CAMPUS PETROLINA

Eliana Bono da Silva¹

Wennington Dias dos Santos Silva²

Nayanne Nayara Torres da Silva³

Resumo: O presente trabalho relata a experiência vivenciada no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Petrolina, numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2023. Com base em observações da sala de aula e nas diagnoses de leitura e escrita apresentadas pela professora, criamos dois jogos digitais intitulados “Jogo da memória silábico” e “Confusão de letras” que visavam contemplar as dificuldades dos aprendizes em relação à consciência fonológica e à ortografia, respectivamente. No que diz respeito à consciência fonológica (Morais, 2019), trabalhamos a aliteração e em relação à ortografia (Silva; Moraes, 2007), as regularidades (diretas e morfológico-gramaticais) e irregularidades da língua Portuguesa. Os resultados evidenciaram contribuições dos jogos no processo de aprendizagem das crianças, possibilitando avanços no modo de compreender o sistema de escrita alfabética e a norma ortográfica da língua. Por fim, também salientamos a importância do uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, bem como a contribuição do PIBID na formação profissional dos licenciandos.

Palavras-chave: PIBID; Alfabetização; (Multi)letramentos; Cultura Digital.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Bolsista PIBID, Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, eliana.bono@upe.br.

2 Graduando em Licenciatura em Pedagogia. Bolsista PIBID, Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, wennington.dias@upe.br.

3 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia, Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, nayanne.torres@upe.br.



Abstract: The present work reports the experience lived in the Teaching Initiation Program (PIBID) of the Pedagogy course at the University of Pernambuco (UPE) Petrolina Campus, in a 3rd year Elementary School class in 2023. Based on classroom observations and reading and writing diagnoses carried out by the teacher, we created two digital games entitled “Syllabic Memory Game” and “Letter Confusion” that aimed to address the learners’ difficulties with phonological awareness and spelling, respectively. Regarding phonological awareness (Morais, 2019), we worked on alliteration and in relation to spelling (Silva; Morais, 2007), the regularities (direct and morphological-grammatical) and irregularities of the Portuguese language. The results showed contributions of the games to the children’s learning process, enabling progress in understanding the alphabetic writing system and the orthographic norm of the language. Finally, we also emphasize the importance of using technology in the teaching and learning process, as well as the contribution of PIBID to the professional training of undergraduate students.

Keywords: PIBID; Alphabetical; Multiliteracies; Digital Culture.



1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultado de uma Roda de Conversa realizada na Semana Acadêmica de Pedagogia (SAP), em maio de 2023. Na referida atividade, os/as estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina, expuseram suas vivências no programa, destacando, de modo especial, a testagem de jogos e atividades digitais que foram elaborados pelos/as pibidianos/as durante o desenvolvimento do programa.

Sinalizamos que, dentre as várias propostas de jogos e atividades apresentadas na Roda de Conversa da SAP 2023, nos deteremos aqui à apresentação e análise de dois jogos: “Confusão de Letras”, produzido pelas pibidianas Eliana Bono da Silva e Mayara Pereira de Lima; e “Jogo da Memória Silábico”, elaborado pelos pibidianos Wennington Dias dos Santos Silva e Marks Werneck da Silva. Os jogos foram aplicados com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Maroquinha, na cidade de Petrolina-PE, sob a supervisão da professora Ana Paula Siqueira Santos de Menezes Andrade.

Nessa direção, buscamos com os referidos jogos contemplar a heterogeneidade acerca da escrita alfabética presente na classe, trabalhando aspectos da reflexão fonológica e da ortografia de forma lúdica e reflexiva, com vistas a possibilitar uma aprendizagem prazerosa para as crianças. Segundo Frade *et al.* (2018, p. 84) “a ludicidade é o que mais atrai as crianças para a aula com jogos digitais [...] e, nesse propósito de vencer o jogo, o conhecimento sobre a língua escrita acontece de forma divertida e alegre”.

É importante destacar, que ao longo da vivência do PIBID foram realizados encontros formativos com os/as pibidianos/as, bem como observações de sala de aula. Durante a fase de observação (entre fevereiro e abril de 2023), junto com o grupo de estudos orientado pela coordenadora de área, professora Nayanne Silva, pudemos colher e discutir dados acerca do perfil da turma, que na época da observação era de 29 alunos regularmente matriculados (dois atípicos, sendo um autista nível 1 de suporte e outro autista nível 3 de suporte), com diferentes níveis de leitura e escrita. Apesar da maioria da classe apresentar hipótese alfabética, também havia crianças com hipóteses pré-silábica e silábica sem valor sonoro.

Nessa direção, desenvolvemos dois jogos digitais, um com a finalidade de contemplar as dificuldades dos alunos que se encontravam na hipótese



alfabética, em relação à ortografia e o outro com o objetivo de trabalhar a consciência fonológica, com os alunos dos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro. Os jogos começaram a ser produzidos no mês de abril de 2023 e a testagem iniciou-se no mês de maio do referido ano, durando cerca de dois meses.

Diante disso, no que diz respeito aos aspectos metodológicos, destacamos que foram constituídas narrativas a partir dos relatos de experiência dos/as pibidianos/as. Trata-se de uma produção autobiográfica, na qual são apresentadas as expressões e impressões do processo vivenciado pelo próprio pesquisador, a partir da investigação. Segundo Gil (2008), o relato de experiência possibilita ao pesquisador apresentar suas experiências e vivências, com vistas a contribuir, de forma relevante, para academia, ciência e área de atuação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 (Multi)letramentos e Cultura Digital

Com o avanço das tecnologias e a multiplicidade de linguagens que a sociedade está imersa, fazem-se necessárias novas práticas e ferramentas no campo escolar. Isso nos impulsiona ao conceito de “(Multi)letramentos” que foi criado por um grupo de pesquisadores anglófonos conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), cujo objetivo era refletir criticamente e propor intervenções no currículo de diferentes componentes curriculares das escolas. Com isso, a ideia seria abranger culturas e múltiplas linguagens, incluindo áudios, imagens, vídeos nas redes sociais, aplicativos nos celulares, jogos eletrônicos, livros digitais ilustrados, dentre outros. Segundo Rojo (2012, p. 13), o conceito de (Multi)letramentos

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Na atualidade, o mundo tem evidenciado valores, conhecimentos, práticas e comportamentos relacionados às tecnologias digitais, revelando um cenário de “Cultura Digital”. Esse termo se origina nos processos de digitalização da segunda metade do século XX, que dão às máquinas o poder



de ler textos, sons, imagens e vídeos convertidos em sequências numéricas. Dessa forma, o conceito surge como um “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” advindas das interações e conexões em rede (Lévy, 1999, p. 17).

Assim, o crescente avanço tecnológico tem possibilitado novas formas para o ensino e a aprendizagem, com equipamentos, plataformas e programas usados como recursos pedagógicos, a exemplo do uso de Jogos Digitais. Os Jogos Digitais, de acordo com o dicionário de termos digitais intitulado “Termos e Ações Didáticas Sobre Cultura Escrita Digital - NEPCED na Escola” (2022), vem a ser sistemas regrados que geram resultados variados a partir das ações do jogador, mas com a presença fundamental de componentes computacionais.

É válido ressaltar, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também compreende que a tecnologia tem um papel importante na formação do educando, trazendo como uma das suas Competências Gerais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Dada a necessidade de a escola incumbir-se do trabalho com esses novos letramentos ligados às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs⁴) e de incluir nos currículos a diversidade cultural presente no ambiente escolar, combatendo a intolerância e garantindo a alteridade, surgiu a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojó, 2012). É nessa direção que a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia se respaldou, buscando contemplar a multiplicidade semiótica ligada à cultura digital e à importância da valorização cultural.

4 “TICs [...], [referem-se] à pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações” (Anderson, 2010, *apud* Leite e Ribeiro, 2012, p. 175)



2.2 Alfabetização: Consciência Fonológica e o ensino da Ortografia

No processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o aprendiz precisa dar conta dos aspectos conceituais e convencionais do sistema alfabético. Os conceituais dizem respeito à compreensão sobre “o que a escrita representa/nota” e de “como a escrita cria representações/notações”, onde inserimos a discussão sobre Consciência Fonológica (CF), uma vez que a reflexão fonológica ajuda o aprendiz a estabelecer a relação som-grafia. Já os aspectos convencionais se referem às convenções ortográficas (Morais, 2012).

A Consciência Fonológica é fundamental para o processo de alfabetização, pois permite que a criança compreenda a relação entre os sons da fala e as letras que os representam na escrita, realizando uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras. Nessa direção, envolve, conforme sinaliza Morais (2019), algumas habilidades, como por exemplo: manipular sons; criar rimas; segmentar palavras em sílabas; identificar e produzir palavras que começam com determinado som ou letra; identificar entre duas ou mais palavras qual é a maior, dentre outras habilidades que propiciam uma compreensão das relações entre os sons da língua falada e escrita.

Diante disso, destacamos, assim como Morais (2012), que a Consciência Fonológica é condição necessária para que a criança domine a escrita alfabética, uma vez que o aprendiz só avança de um nível pré-fonológico, fase em que não estabelece relações entre a escrita e a pauta sonora, para um nível fonológico, que se inicia com a hipótese silábica, no momento em que percebe que as palavras são compostas por segmentos sonoros.

Segundo Morais e Leite (2005), a capacidade de refletir sobre a sequência fonética das palavras evolui em paralelo ao avanço da concepção sobre a escrita alfabética. Deste modo, quanto antes for trabalhada a Consciência Fonológica na trajetória escolar da criança, melhores serão os resultados acerca da compreensão do SEA. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam o percurso evolutivo pelo qual passam os aprendizes para o processo de aprendizagem do SEA, sendo estes: fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, as crianças ainda não percebem que as letras registram as partes sonoras das palavras, assim, associam a quantidade de letras ao tamanho real do objeto. Na fase silábica, as crianças começam a estabelecer correspondências (com ou sem valor sonoro convencional) entre as letras e as partes orais pronunciadas, colocando uma letra para



cada sílaba. Na fase silábico-alfabética, as crianças descobrem a necessidade de colocar mais de uma letra para representar a sílaba, desenvolvendo a consciência fonética. Na fase alfabética, as crianças escrevem estabelecendo uma correspondência fonema-grafema (Morais, 2012).

À medida que as crianças desenvolvem sua Consciência Fonológica e avançam em seus conhecimentos sobre a escrita, atingindo a hipótese alfabética, chegamos no momento oportuno para o trabalho com as convenções ortográficas.

Nesse sentido, Morais (2012, p. 161) destaca que “a aprendizagem da ortografia não pode ser confundida com a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua”.

Quando a criança atinge uma hipótese alfabética de escrita não significa que ela já esteja alfabetizada. Conforme esclarece Morais (2012), a passagem de uma condição à outra é resultado de um processo cuidadoso de ensino e aprendizagem, agora não mais de aspectos conceituais do Sistema de Escrita Alfabética, mas, sim, das convenções som-grafia.

Diante disso, os aprendizes precisam consolidar as correspondências grafofônicas e refletir sobre as convenções ortográficas. De acordo com Morais e Almeida (2022), a norma ortográfica brasileira é composta por regularidades (diretas, contextuais, morfológico-gramaticais) e irregularidades, que precisam ser analisadas, no caso das regularidades, ou memorizadas, no caso das irregularidades, pelos aprendizes.

As regularidades diretas englobam os pares com fonemas parecidos P/B, T/D, F/V e também M/N no início das sílabas e são, conforme destacam os referidos autores, as mais simples, pois dizem respeito às situações em que temos apenas uma letra para representar um fonema, como por exemplo “F” /F/ACA; “V” /V/ACA.

Já as regularidades contextuais podem se referir à: 1) posição e combinação do som na palavra. Por exemplo, no emprego de “R/RR”, todas as palavras começam com apenas um “R”, o qual apresenta som forte, porém, no interior das palavras, podemos ter um “R” sozinho entre duas vogais, apresentando som fraco ou termos “RR” entre duas vogais, o qual terá som forte. As variações no som também acontecem em relação ao emprego do “G/GU”, “C/QU” (com som de /K/), do “J” junto com vogais “A”, “O” e “U”, do “Z” e “S”; 2) letra anterior em relação à próxima (por exemplo, antes de “P” e “B” se usa “M”); 3) tonicidade. Nessa situação, temos casos de som



final átono e tônico, como nas palavras “TATO”, que se escreve com “O”, e “TATU”, que se escreve com “U” (Morais; Almeida, 2022).

As regularidades morfológico-gramaticais envolvem, segundo os autores ora citados, as flexões verbais e palavras derivadas, como adjetivos pátrios (INGLÊS/INGLESA), títulos de nobreza (PRÍNCIPE/PRINCESA), substantivos comuns (CHATO/CHATICE) e substantivos derivados de adjetivos (BELO/BELEZA). Por fim, no que diz respeito às irregularidades, estas não possuem uma regra específica e por vezes estão ligadas à etimologia da palavra.

Nesse sentido, segundo Silva e Moraes (2007), não cabe mais um ensino tradicional da ortografia com cópias, ditados sem reflexão, treinos repetitivos e memorização. Além disso, uma sociedade que busca a alfabetização de seus aprendizes, precisa investir no ensino sistemático do SEA, incluindo as convenções ortográficas. Com isso, defendemos um ensino sistematizado do SEA e da ortografia de forma reflexiva. Apesar de algumas regras dependerem de memorização, é através da reflexão e construção de hipóteses que as crianças amadurecem e consolidam seus conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Jogo Digital: “Memória Silábica”

Com vistas a contemplar as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que se encontravam nas hipóteses de escrita pré-silábica e silábica sem valor sonoro, desenvolvemos o Jogo “Memória Silábica”, cujo objetivo central era possibilitar a reflexão sobre o som inicial das palavras, trabalhando com a consciência silábica. O jogo consistia na identificação de pares de cartas (com imagens diferentes), cujas palavras das imagens iniciavam com o mesmo som (silaba). Após essa identificação, as crianças deveriam escrever as palavras em seus cadernos, ganhando o jogo quem conseguisse escrever o maior número de palavras. A fig. 1, a seguir, evidencia os pares de imagens e palavras contidas no jogo e que podiam ser pareadas.⁵

5 A escolha das palavras para composição do jogo foi retirada da obra: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativa didática para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.



Fig. 1: Pares de cartas do jogo “Memória Silábica” contidas no nível 01.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Para a realização do jogo, as crianças foram organizadas em grupos, com vistas a realizarmos agrupamentos produtivos. Para isso, agrupamos crianças com diferentes hipóteses de escrita, mas não tão discrepantes, como por exemplo, as pré-silábicas com as silábicas. Posteriormente, projetamos no quadro, por meio de um datashow, o verso das cartelas que continham números para serem escolhidos por elas.

A dinâmica do jogo seguia a lógica de um jogo da memória: quem acertasse o par de palavras iniciadas com o mesmo som, continuava, e quem errasse passava a vez. Quem acertasse, deveria escrever no caderno ambas as palavras do par, por isso, a ideia de agrupar os estudantes por níveis de proximidade de escrita, para que as crianças com hipóteses mais avançadas pudessem auxiliar nessa escrita. Tal organização intencionava “possibilitar, no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos fossem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados” (Onrubia, 1996, p. 134). Ao fim do jogo, todos os alunos foram incentivados a escreverem no quadro as palavras e juntos refletimos sobre essas escritas.

Além disso, é importante destacar que o jogo era composto por cinco níveis, que variavam em relação às palavras⁶ apresentadas. Na fase 1, tínhamos palavras dissílabas; nas fases 2 e 3, palavras dissílabas e trissílabas; nas fases 4 e 5 palavras polissílabas. Ou seja, as palavras iam aumentando a

6 Seguem os pares de imagens usadas em cada nível do jogo. NÍVEL 1: GATO/GALO; JACA/JARRO; LATA/LAÇO; MALA/MAPA. - NÍVEL 2: MACACO/MAÇÃ; NAVIO/NARIZ; PATO/PALITO; PICOLÉ/PIRULITO. - NÍVEL 3: RAPOSA/RABO; SAPATO/SAPO; VASSOURA/VACA; CHULÉ/CHUVEIRO. - NÍVEL 4: ESTRADA/ESTRELA; MELECA/MELANCIA; GAROTO/GALINHA; PAVÃO/PALHAÇO. - NÍVEL 5: TATUAGEM/TAPETE; VELHA/VELA; BIBLIOTECA/BICICLETA; DENTISTA/DENTADURA.



quantidade de sílabas por nível. Essa variação buscava deixar o jogo, gradativamente, mais desafiador, uma vez que a tarefa de consciência fonológica pode ser mais complexa em função “do *tipo de estrutura silábica* no qual se encontra o segmento sonoro sobre o qual o indivíduo vai refletir e da *frequência de ocorrência daquele tipo de sílaba* na língua.” (Morais, 2019, grifos do autor, p. 52).

Frente ao exposto, destacamos que o jogo digital “Memória Silábica” abarcava uma proposta lúdica de reflexão da língua, uma vez que as crianças refletiam sobre os valores sonoros das palavras da imagem, sendo a “sílaba” a unidade linguística analisada. Segundo Moraes (2019, p. 137), “[...] um ensino que promove a reflexão sobre semelhanças sonoras no nível das sílabas iniciais e das rimas tem se revelado bastante eficaz para ajudar as crianças a avançarem na sua compreensão do SEA [...]”.

Além disso, as reflexões coletivas acerca da escrita das palavras tecidas ao final do jogo também possibilitaram aos aprendizes o estabelecimento de “[...] relações entre o todo (palavra) falado e o todo (palavra) escrito e as relações entre partes faladas e partes escritas, respeitando certa lógica de correspondência termo a termo” (Morais, 2012, p. 91).

É válido destacar, ainda, que apesar de o jogo ser voltado para crianças com hipóteses pré-silábica e silábica, uma vez que as habilidades enfatizadas estavam ligadas à identificação de palavras começadas com as mesmas sílabas, o avanço de uma hipótese silábica para a silábica-alfabética, por exemplo, requer, conforme sinaliza Moraes (2012), o desenvolvimento de outras habilidades, como, a identificação de palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda sílaba) inicial. Isso evidencia que, para avançar até uma hipótese alfabética, o aprendiz precisará desenvolver certas habilidades fonológicas.

A seguir, relatamos a vivência do jogo digital “Confusão de Letras”, cujo foco eram as crianças com hipótese alfabética.

3.2 Jogo Digital: “Confusão de Letras”

Com vistas a contemplar as crianças do 3^o ano do Ensino Fundamental que se encontravam na hipótese alfabética e apresentavam dificuldades na escrita ortográfica das palavras, desenvolvemos por meio da plataforma “Wordwall” (própria para jogos interativos digitais), o jogo digital “Confusão de Letras”, com foco no trabalho ortográfico e cujo objetivo consistia em:



trabalhar as dificuldades dos alunos em relação à ortografia, refletindo sobre os aspectos ortográficos da língua (regularidades e irregularidades).

No que diz respeito à composição e regras do jogo, o mesmo era composto por 16 imagens e 32 palavras⁷, sendo 2 palavras para cada imagem, as quais se revelavam após a aparição da figura, mediante o número selecionado. Destas duas palavras, uma apresentava a escrita ortográfica correta e a outra, a escrita ortográfica incorreta. Os alunos deveriam fazer a opção pela escrita correta. É importante destacar que o conjunto de palavras contidas no jogo abarcavam regularidades e irregularidades ortográficas. Para o caso das palavras que envolviam as regularidades morfológico-gramaticais, no quesito flexões verbais, além das imagens, incluímos também palavras para sinalizar o tempo da ação verbal (amanhã/ontem). Na fig. 2, a seguir, evidenciamos isto e as demais configurações do jogo mencionadas.

Fig. 2: Jogo “Confusão de Letras”



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Destacamos que no jogo também havia um cronômetro contabilizando o tempo (30 segundos) para leitura e escolha das palavras. Ganhava o jogo quem conseguisse acertar o maior número de palavras num menor intervalo de tempo. Ao final do jogo era exibido um placar com o tempo gasto e a quantidade de acertos. Também era possível ver o *ranking*, clicando na “Tabela de classificação”, caso o jogo estivesse sendo trabalhado de forma coletiva, bem como, ver as palavras que o jogador havia errado, acertado, ou deixado sem responder, além de exibir as palavras corrigidas, por meio da opção “Exibir respostas”, conforme apresentado na figura abaixo.

7 PISCINA/PICINA; CARRO/CARO; CHAVE/XAVE; OSSO/OSO; CARROÇA/CARROSSA; OVELHA/OVELIA; PALHAÇO/PALHASO; QUEIJO/QUEJO; CHICLETE/CHICLETI; FOGUETE/FOGETE; PRINCESA/PRINCEZA; CANTARAM/CANTARÃO (ontem); CANTARAM/CANTARÃO (amanhã); POMBO/PONBO; SACOLA/ÇACOLA; CARRUAGEM/CARRUAJEM.



Fig. 3: Placar e exibição de respostas do Jogo “Confusão de Letras”

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A realização do jogo foi feita com o uso de notebook e as crianças foram organizadas de forma individual para que pudéssemos observar o desempenho de cada uma. E ao término de cada jogada foram feitas considerações sobre o que cada criança havia acertado e principalmente sobre as palavras que havia errado. No extrato, a seguir, explicitamos algumas intervenções realizadas nesse momento:

Ao nos depararmos com as escritas para a imagem do foguete, levávamos as crianças a refletirem que a letra “G” pode ter sons diferentes, dependendo do que vem depois dela, mostrando a diferença do som “GU” e “GE”, lembrando que “GU” é um dígrafo (duas letras juntas para representar um único som). [...] Ao apresentarmos as palavras “CANTARAM/CANTARÃO” realizamos as seguintes questões:

Pibidianas: O que essas crianças da imagem estão fazendo?

Crianças: Cantando

Pibidianas: Você percebeu que embaixo da imagem está escrito ontem? Então, significa uma coisa que já aconteceu, as crianças cantaram ontem. A pronúncia é parecida, mas a escrita é diferente. Então, como vocês acham que devemos escrever, com “AM” ou “ÃO” no final? (As pibidianas repetiam a palavra, dando ênfase no som final). (Extrato do diário de observação, 2023).

Nas observações em sala de aula, pudemos perceber que as crianças estavam em processo de apropriação e consolidação das convenções ortográficas, por isso tendiam a escrever como falavam. Nesse sentido, o jogo “Confusão de Letras” ajudou a refletir sobre alguns princípios, como por exemplo, de que podemos representar um mesmo fonema através de letras diferentes ou que uma mesma letra pode representar fonemas diferentes, assim como um fonema pode ser representado por uma ou mais letras (Leal e Morais, 2010; Morais, 2012).

Apesar disso, é importante destacar que a criança pode compreender esse princípio, mas não entender, ainda, quais são as regras ortográficas. Nessa direção, ressaltamos que os erros “podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletirem sobre as convenções ortográficas” (Silva e Morais, 2007, p. 31). Nesse sentido, pudemos observar a contribuição do jogo ao presenciar, em atividades



posteriores na sala, que aqueles alunos que tinham errado a escolha de algumas palavras no jogo, passaram a escrevê-las de forma correta.

Diante do exposto, verificamos ainda que todos os alunos participantes dominavam as regularidades diretas (P/B, T/D, F/V), e apresentavam poucas dificuldades nas regularidades contextuais (M/N antes de P e B, uso de G/GU e E/I no final da sílaba). A maior dificuldade apresentada recaía sobre as relações morfo gramaticais, e sobre as flexões verbais (CANTARAM/CANTARÃO). Além disso, também identificamos dificuldades em relação às irregularidades - uso do G/J, S/Z, SS/Ç, C/SC. (Morais, 2022).

. Assim, por intermédio da testagem deste jogo que reunia leitura, escrita, imagem, som, tempo e coordenação motora, constatamos a importância do uso de recursos tecnológicos que desenvolvam habilidades ligadas aos (Multi)letramentos e à Cultura Digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está presente em todos os setores da sociedade, podendo e devendo beneficiar a educação, tanto na automação da parte administrativa como nas maneiras de ensinar. Assim, é importante que a escola busque modernização, adequando-se à nova realidade do mundo globalizado, fazendo uso de recursos que tornem as aulas mais interativas e facilitem a aprendizagem.

Ademais, o avanço tecnológico impõe que os indivíduos se desenvolvam e estejam preparados para lidar com diversas formas semióticas, implicando assim, na necessidade de se trazer os (Multi)letramentos para a sala de aula, com vistas a valorizar também as diversas culturas e seus modos de produção de sentidos. Nessa direção, destacamos, conforme sinalizam Leal, Albuquerque e Leite (2005), que os jogos fazem parte das práticas culturais das diversas sociedades ao longo do tempo, contribuindo no âmbito educativo, segundo Kishimoto (2000), para situações de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, os jogos também podem se configurar como alternativa para o processo de alfabetização, resultando em aprendizagens significativas, pois “[...] nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área” (Brandão, 2009, p. 14).



Estes resultados provêm da construção do conhecimento baseado numa motivação interna (típica do lúdico), mas o professor é papel chave nesse processo para realizar a mediação. Assim, os jogos foram desenvolvidos pelos pibidianos/as e usados com uma intencionalidade, visando atingir diferentes objetivos acerca do SEA, como: ajudar no desenvolvimento da consciência fonológica, na reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e na sistematização das correspondências grafofônicas (Morais, Albuquerque e Leal, 2005).

Com isso, acreditamos, assim como Soares (2020), que toda criança é capaz de aprender a ler e escrever. Para isso, faz-se necessário, dentre outros aspectos, a realização de atividades adequadas aos diferentes níveis de conhecimento de escrita apresentados pelos alunos.

Por fim, salientamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, aproximando os acadêmicos do trabalho docente em sala de aula, possibilitando visualizar as dificuldades relacionadas ao ensino e instigando reflexões para melhorias na prática pedagógica e na educação. Por sua vez, as instituições de ensino, os professores e as crianças também são beneficiadas por essa postura investigativa na busca de melhorias na relação ensino-aprendizagem. Ademais, jogos chamam a atenção das crianças, sendo de grande importância o uso de tecnologias digitais como ferramenta na educação, buscando a inserção dos alunos na Cultura Digital.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO. Ana Carolina Perrusi Alves *et al.* **Jogos de Alfabetização**. Org. Recife: Editora Universitária, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

GARROCHO, Luís Felipe; MOL, Arthur Martins. JOGO DIGITAL. ARAUJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS,



Ludymilla Moreira (Org.). *In: Termos e Ações Didáticas Sobre Cultura Escrita Digital - NEPCED na Escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2022, p. 130-131.

GLL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. edição. São Paulo: Cortez, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativa didática para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). *In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p. 111-131.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções *In: LEAL, Tânia Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 129-151.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. *A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios*. *In: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 2012, p. 173-187.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34 Ltda, 1999. ISBN 85-7326-126-9.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. *Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.



MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

ONRUBIA, Janvier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. *In*: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Contexto, ed.1, São Paulo, 2020. ISBN-13 978-6555410112.