

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

GISELE IHLENFELDT BRAHOLKA

**ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA À FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

CURITIBA

2024

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

GISELE IHLENFELDT BRAHOLKA

**ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

CURITIBA

2024

GISELE IHLENFELDT BRAHOLKA

**ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Lopes

CURITIBA

2024

B813a Braholka, Gisele Ihlenfeldt
Alfabetização e tecnologias digitais: contribuições da
produção acadêmica à formação continuada de
professores / Gisele Ihlenfeldt Braholka. – Curitiba, 2024.
118 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Lopes
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. 4. Educação permanente. 5. Educação básica. 6.
Tecnologia educacional. 7. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa N° 08/2024

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 10 de outubro de 2024, às 10h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luís Fernando Lopes (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Maria de Fátima Rodrigues Pereira (Integrante Externo Titular/UTP); Gisele do Rocio Cordeiro (Integrante Interno Institucional/UNINTER); Alceli Ribeiro Alves (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER); Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES", da mestranda Gisele Ihlenfeldt Braholka. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (x) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A banca recomenda que em conjunto com o orientador a mestranda considere as contribuições para a apresentação da versão final do texto.



Dr. Lúis Fernando Lopes
Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br GISELE DO RÓCIO CORDEIRO
Data: 16/10/2024 15:04:05-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dra. Gisele do Rocio Cordeiro
Integrante Interno Institucional

Dra. Joana Paulin Romanowski
Integrante Interno Suplente

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA
Data: 17/10/2024 09:09:24-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dra. Maria de Fátima Rodrigues
Integrante Externo



Dr. Alceli Ribeiro Alves
Integrante Interno Titular

Documento assinado digitalmente
gov.br GISELE IHIENFELDT BRAHOLKA
Data: 21/10/2024 13:11:54-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Gisele Ihienfeldt Braholka
Mestranda

DEDICATÓRIA

A todos os professores que iluminaram o caminho da minha jornada acadêmica desde o início, começando pela minha querida avó e primeira professora Iolanda Sprada Ihlenfeldt. Cada um de vocês contribuiu não apenas para o meu aprendizado, mas também para a minha formação como pessoa. Agradeço por seu conhecimento compartilhado, paciência incansável e pelo constante incentivo ao meu crescimento intelectual. Este trabalho é dedicado a vocês, que moldaram o meu percurso educacional com sua dedicação e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho acadêmico.

A Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria concedida, e pela força que me sustentou em todos os momentos, guiando meus passos e iluminando meu caminho.

Aos meus pais, Ervin e Irene, cujo amor incondicional, apoio inabalável e valores sólidos foram fundamentais em minha formação. Obrigado por serem os pilares da minha vida e por me ensinarem o verdadeiro significado de perseverança e dedicação.

Aos meus queridos filhos, Murilo e Heloísa, por serem a luz dos meus dias e a razão pela qual busco constantemente melhorar. Vocês são minha maior inspiração e motivo de orgulho.

Aos meus irmãos, Juliane e Ervin, pela cumplicidade e apoio incondicional ao longo de toda a nossa jornada juntos. Suas palavras de incentivo e presença constante foram essenciais para mim.

Ao meu amado Ozéias, por seu amor incondicional, apoio inabalável e por estar ao meu lado nos momentos mais desafiadores da vida. Sua presença trouxe conforto e força quando mais precisei.

A todos os meus amigos e familiares que de alguma forma contribuíram para esta conquista, meu sincero agradecimento. Suas palavras de encorajamento e apoio foram fundamentais para superar os obstáculos ao longo desta jornada.

Por fim, agradeço ao meu professor e orientador Luís Fernando Lopes, cuja orientação, conhecimento e incentivo foram indispensáveis para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

*“Quem ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender”
(Paulo Freire, 1996, p.23)*

RESUMO

Este estudo de caráter bibliográfico e documental objetivou analisar a produção acadêmica brasileira sobre o emprego de tecnologias digitais no processo de alfabetização, no período de 2018 a 2023. Ademais, buscou-se propor um roteiro dialógico para a alfabetização de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, visando contribuir com a formação continuada de professores alfabetizadores. Ressalta-se que o trabalho se insere no contexto dos estudos realizados no âmbito do Projeto de Pesquisa: Relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética. Conforme apontou o Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2023), há poucas evidências sólidas e imparciais sobre o impacto do uso de tecnologias na educação. Assim, a problemática de pesquisa é: em que medida as práticas pedagógicas baseadas nas vivências dos estudantes e no uso de tecnologias digitais podem contribuir com a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental? Em consonância com tal problemática, o objetivo geral foi analisar a produção acadêmica a respeito do uso de tecnologias digitais na alfabetização, entre os anos de 2018 e 2023, e, concomitantemente, propor um roteiro dialógico para alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental para contribuir com a formação continuada de professores alfabetizadores. Neste sentido, os objetivos específicos buscaram: a) realizar uma revisão bibliográfica sobre a alfabetização nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e, ainda, na Revista Brasileira de Alfabetização, considerando o período entre 2018 e 2023; b) analisar conceitos e reflexões sobre a alfabetização; c) analisar o processo histórico da alfabetização no Brasil; d) apresentar um produto que possa contribuir com os docentes alfabetizadores no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Os aportes teórico-metodológicos consideram sobretudo as contribuições de: Ferreiro e Teberosky (1985, 1986), Freire (1996 e 1997), Vygotsky (2007), Lévy (1999), Nóvoa (1997), Giroux (1997), Pino (2005), Mello (2015), Maciel (2010), Moratti (2006 e 2010), Silva (2011) e Magda Soares (1990, 2001, 2004). Além da análise sobre o uso das tecnologias digitais na educação, e particularmente no processo de alfabetização, como resultado o estudo disponibilizou um roteiro dialógico para alfabetização focado no desenvolvimento do estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Espera-se que as considerações aqui apresentadas possam contribuir para a concretização de aprendizagens, bem como, seja fonte de inspiração para o desenvolvimento de outras pesquisas a respeito dessa temática.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas Pedagógicas. Novas Tecnologias.

ABSTRACT

This bibliographic and documentary study aimed to analyze Brazilian academic production on the use of digital technologies in the literacy process, from 2018 to 2023. Furthermore, it sought to propose a dialogical roadmap for the literacy of students in the first year of Elementary School, aiming to contribute to the continuing education of literacy teachers. It is worth noting that the work is part of the context of studies carried out within the scope of the Research Project: Relationships between education, technology, humanism and ethics. As pointed out by the UNESCO Global Education Monitoring Report (2023), there is little solid and impartial evidence on the impact of the use of technologies in education. Thus, the research problem is to what extent pedagogical practices based on students' experiences and the use of digital technologies contribute to literacy in the first year of Elementary School? In line with this problem, the general objective was to analyze academic production regarding the use of digital technologies in literacy, between the years 2018 and 2023, and concomitantly; propose a dialogical roadmap for literacy in the First Year of Elementary School to contribute to the continuing education of literacy teachers. In this sense, the specific objectives sought to: a) carry out a bibliographic review on literacy in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), CAPES Catalog of Theses and Dissertations, and also the Brazilian Literacy Journal, considering the period between 2018 and 2023; b) analyze concepts and reflections on literacy; c) analyze the historical process of literacy in Brazil; d) present a product that can contribute to literacy teachers in the development of their pedagogical practice. The theoretical and methodological contributions consider mainly the contributions of: Ferreiro and Teberosky (1985, 1986), Freire (1996, 1997), Vygotsky (2007), Lévy (1999), Nóvoa (1997), Giroux (1997), Pino (2005), Mello (2015), Maciel (2010), Moratti (2006 and 2010), Silva (2011) and Magda Soares (1990, 2001, 2004). In addition to the analysis of the use of digital technologies in education, and particularly in the literacy process, as a result, the study provided a dialogic script for literacy focused on the development of the student as the protagonist of his/her own learning process. It is expected that the considerations presented here can contribute to the realization of learning, as well as be a source of inspiration for the development of other researches on this topic.

Keywords: Literacy. Pedagogical practices. New technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Métodos de alfabetização: sintético e analítico	27
Figura 2 - Turmas avaliadas SAEB 2021	40
Figura 3 - Mostra sobre o cálculo do indicador do IDEB 2021.....	41
Figura 4 - IDEB dos anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	42
Figura 5 - Gráfico IDEB total - anos iniciais do Ensino Fundamental 2005-2021	43
Figura 6 - Infográfico PISA - Brasil: 2022	44
Figura 7 - Gráfico de desempenho dos estudantes - PISA 2022.....	45
Figura 8 - Classificação geral em leitura - PISA 2022	46
Figura 9 - Taxa de analfabetismo entre pessoas 15 anos o mais de idade.....	48
Figura 10 - Gráfico do resultado da pesquisa realizada	68
Figura 11 - Gráfico das teses, dissertações e artigos sobre: Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais a partir dos dados da BDTD	88
Figura 12 - Nuvem elaborada com as palavras-chave apresentadas nas dissertações, artigos e tese selecionados para a revisão de literatura	91
Figura 13 - Nuvem de palavras de autores mais citados.....	93
Figura 14 - QR Code para acesso ao produto.....	100
Figura 15 - Capa do Roteiro Dialógico	100
Figura 16 - Apresentação do roteiro	101
Figura 17 - Possibilidades de utilização	102
Figura 18 - Aula 1 O mundo letrado	102
Figura 19 - Aulas 2 e 3	103
Figura 20 - Aula 4: uso da tecnologia	103
Figura 21 - Avaliação.....	104
Figura 22 - Relação professor, aluno, conhecimento	104
Figura 23 - Leitura de mundo	105
Figura 24 - Referências	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo do delineamento da pesquisa	19
Quadro 2 - Evolução psicogenética da escrita: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky	24
Quadro 3 - Teses e dissertações sobre alfabetização, tecnologias digitais e práticas pedagógicas – BDTD (2018-2023).....	69
Quadro 4 - Artigos sobre alfabetização - RBA (2018-2023)	75
Quadro 5 - Teses e Dissertações sobre Alfabetização, Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas – CAPES (2018-2023)	80
Quadro 6 - Objetivos apresentados nas dissertações, artigos e teses selecionados para revisão de literatura.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
RBA - Revista Brasileira de Alfabetização
RD - Roteiro Dialógico
FNF - Faculdade Nacional de Filosofia
MEC - Ministério da Educação
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
PNE - Plano Nacional de Educação
PNA - Política Nacional de Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional
TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, MÉTODOS, HISTÓRIA E REFLEXÕES	21
2.1	CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO	23
2.2	CONHECENDO OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	26
2.3	ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS	29
2.3.1	Primeiro período: método sintético	30
2.3.2	Segundo período: método analítico	31
2.3.3	Terceiro período: método misto	32
2.3.4	Quarto período: advento do construtivismo	35
3	ALFABETIZAR DIANTE DOS DESAFIOS ATUAIS	38
3.1	ALFABETIZAÇÃO DIGITAL	52
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	56
3.3	ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E CENTRADA NO ALUNO	59
3.4	O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	62
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	66
4.1	REVISÃO DE LITERATURA	66
4.2	COMPREENSÃO DAS DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E TESES	89
5	PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO DIALÓGICO PARA ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	96
5.1	A TÍTULO DE REVISÃO	97
5.2	ROTEIRO DIALÓGICO PARA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	97
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	108

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que proporcionar uma alfabetização de qualidade é um desafio aos profissionais da educação. Esse processo é considerado por alguns como muito difícil, pois é comum encontrar profissionais com uma metodologia tradicional e pouco condizente com as necessidades do nosso tempo. Acrescentam-se os desafios relacionados à educação básica no Brasil, que entre outros elementos, estão relacionados com financiamento insuficiente e falta de condições de trabalho adequadas para os professores.

Com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), considerando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), evidencia-se uma queda significativa no desempenho da alfabetização no Brasil entre 2019 e 2021. Em 2019, 54,8% das crianças avaliadas no SAEB foram consideradas alfabetizadas. No entanto, em 2021, esse índice caiu para 49,4%, representando uma redução de 5,4% (Nascimento, 2023).

É preciso recordar que a pandemia da COVID-19 lançou uma sombra sobre a educação, especialmente na área da alfabetização. As medidas de distanciamento social, embora necessárias para conter a disseminação do vírus, tiveram um impacto significativo no processo de aprendizagem das crianças. O ensino remoto, apesar dos esforços heroicos de professores e instituições, não conseguiu replicar completamente a dinâmica e a riqueza da sala de aula presencial, especialmente para os alunos em situação de vulnerabilidade social.

A alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental no Brasil é uma realidade desafiadora. Entre esses desafios está a falta de formação continuada de professores, pois muitos não se sentem preparados para alfabetizar e, por falta de opção, acabam tendo que lecionar nas turmas, o que acaba refletindo na qualidade do ensino. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados e recursos pedagógicos limitados também dificultam a alfabetização. Muitas escolas públicas não fazem uso de tecnologias digitais por não possuírem *internet*, bem como não dispõem de livros didáticos atualizados para todos os estudantes. Existe também a escassez de materiais manipulativos, como o alfabeto móvel, por falta de recursos financeiros, o que poderia auxiliar na aprendizagem dos alunos (Siqueira; Oliveira; Costa, 2024), (UNESCO, 2023), (Nörnberg, 2016).

É preciso acrescentar ainda a falta de apoio familiar, pois, muitas famílias não incentivam os estudantes. Não proporcionar o contato com materiais alfabetizadores, desde muito cedo, pode resultar em desinteresse e dificuldades de aprendizado. Essa falta de motivação pode levar a um sentimento de indiferença ao processo de alfabetização, dificultando o aprendizado e apropriação de competências necessárias para viver em um mundo letrado.

O uso de recursos tecnológicos digitais, quando criteriosamente orientado, poderá contribuir para o desenvolvimento da alfabetização, proporcionando mais interatividade entre os alunos. De nossa parte, consideramos que a *internet* se apresenta hoje como uma ferramenta pedagógica fundamental que possibilita uma prática pedagógica contemporânea, com acesso aos conteúdos diversificados e atualizados. Nesse sentido, a falta de acesso à *internet*, em muitas regiões, é um problema persistente que demanda soluções emergentes em busca da melhoria constante dos processos educacionais em nosso país.

Com base no contexto atual, no qual as dificuldades escolares acentuaram-se com o período pós-pandêmico, despertou-se a necessidade de pensar em estratégias diferenciadas para auxiliar no processo de alfabetização, buscando assumir uma posição contemporânea diante dos desafios atuais. Nesse sentido, esta investigação se insere no contexto das pesquisas realizadas junto ao Projeto de Pesquisa intitulado: “Relações entre Educação, Tecnologia, Humanismo e Ética”.

Assim sendo, essa pesquisa teve como tema a inserção de práticas pedagógicas de alfabetização para estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental com vistas ao desenvolvimento de um roteiro dialógico que se constitui como produto educacional oriundo desta pesquisa.

A contextualização da problemática parte de uma revisão bibliográfica e documental, que busca analisar teorias, métodos e conceitos relevantes. Nessa perspectiva, questionou-se: em que medida as práticas pedagógicas baseadas nas vivências dos estudantes e no uso de tecnologias digitais podem contribuir com a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Assim, o referido estudo, de caráter bibliográfico e documental, teve como objetivo geral analisar a produção acadêmica a respeito do uso de tecnologias digitais na alfabetização, entre os anos de 2018 e 2023, e, concomitantemente, propor um roteiro dialógico para alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental para contribuir com a formação continuada de professores alfabetizadores.

Nesse sentido, o roteiro proposto visa apresentar estratégias metodológicas que considerem o próprio contexto dos educandos e o uso de novas tecnologias no processo de alfabetização. Acrescenta-se que, por se tratar de um estudo realizado no âmbito do mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias, o desenvolvimento de um produto educacional é um requisito necessário e se configura como um instrumento fundamental para a publicização da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional. O desenvolvimento do produto educacional exige um processo formativo contínuo, tendo a pesquisa como base e alicerce para sua efetiva elaboração, e caracteriza-se como um recurso dotado de estratégias didáticas que visam aprimorar a prática pedagógica.

Já os objetivos específicos buscaram: a) realizar uma revisão bibliográfica sobre a alfabetização nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e ainda, na Revista Brasileira de Alfabetização, considerando o período entre 2018 e 2023; b) analisar conceitos e reflexões sobre a alfabetização; c) Analisar o processo histórico da alfabetização no Brasil; d) apresentar um produto que possa contribuir com os docentes alfabetizadores no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

A justificativa para a escolha do tema decorreu da experiência vivida pela pesquisadora como professora alfabetizadora, a qual considera que a educação é fundamental para a desalienação do sujeito no processo de emancipação humana. A autora construiu sua trajetória profissional buscando práticas favoráveis que consideram o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem. Ao vivenciar o processo de alfabetização utilizando o seu próprio contexto e o uso de novas tecnologias, permite-se acessar o conhecimento de forma mais significativa, proporcionando ao aluno a participação ativa em seu próprio processo de aprendizagem.

Além disso, a experiência profissional, com mais de doze anos como professora alfabetizadora, contribuiu para os pressupostos da pesquisa e a escolha do tema abordado.

Desta forma e com base no contexto atual, no qual as dificuldades escolares acentuaram-se com o período pós-pandêmico, despertou-se a necessidade de pensar em estratégias diferenciadas para auxiliar no processo de alfabetização, buscando assumir uma postura contemporânea diante dos desafios atuais.

Metodologicamente, a abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, com o objetivo descritivo, incluindo a leitura bibliográfica, documental e revisão de literatura.

Gil (2012) define a pesquisa qualitativa como um método que busca construir uma base de dados científicos sólida. Essa abordagem explora as nuances de um fenômeno através de dados não numéricos, como a análise de conteúdo, contrastando com os métodos quantitativos que se concentram em dados numéricos.

Vosgerau e Romanowski (2014) propõem uma metodologia para pesquisas que se baseiam em revisão bibliográfica. O material coletado é categorizado por tipo de fonte (acadêmica, como artigos científicos, dissertações e teses, ou de divulgação de ideias, como revistas científicas). A análise do conteúdo contribui para a construção de ensaios que contextualizam, questionam e validam o arcabouço teórico do estudo. Destaca-se que a organização dos documentos, tanto física quanto digital, é fundamental. Essa análise detalhada pode resultar em um “estudo do Estado da Arte” (comum na área educacional) ou em uma “Revisão Narrativa” (utilizado na área da saúde). Essas abordagens mapeiam pesquisas anteriores, identificam temas recorrentes, introduzem novas perspectivas, consolidam um campo de estudo e fornecem orientações para práticas pedagógicas e formação de profissionais.

Nessa perspectiva, o desenho metodológico desta pesquisa está sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Resumo do delineamento da pesquisa

Abordagem da pesquisa	Qualitativa e quantitativa
Tipo da pesquisa quanto ao objetivo	Descritiva Aplicada
Procedimentos de pesquisa	Bibliográfica e documental
Universo/Amostra	Artigos, teses e dissertações
Técnica de coleta de dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Revista Brasileira de Alfabetização - RBA, Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB
Metodologia de análise de dados	Análise qualitativa

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2012).

Com relação aos aportes teórico-metodológicos, considerou-se, sobretudo, as contribuições de Gil (2012) sobre a elaboração de projetos e a classificação de pesquisas; Ferreiro e Teberoski (1985, 1986), Mello (2015) sobre a psicogênese da língua escrita; Freire (1996, 1997, 1999 e 2018) sobre alfabetização, Magda Soares (2004) sobre alfabetização e letramento; Vygotsky (2007) sobre o processo de aquisição cultural e ambiente sociocultural; Pino (2005) sobre interações sociais; Ribeiro (1997) sobre analfabetismo funcional; Kramer (2019), Golçalves (2019), Nóvoa (1997), Giroux (1997), Lévy (1999), Souza, Cartaxo e Barch (2021) sobre Formação Continuada; Pestana (2013) sobre avaliações externas; Braslavsky (1971) sobre métodos de alfabetização; Mortatti (2006), Lourenço Filho (2008), Britto (1997) e Silva (2011) sobre a história da alfabetização.

Em consonância com seus objetivos geral e específico, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo, que explicita o percurso metodológico da pesquisa, apresentam-se os resultados de uma revisão de literatura com base em buscas realizadas na BDTD, RBA e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, considerando as categorias: a) alfabetização, b) práticas pedagógicas e c) tecnologias, no período compreendido entre 2018 e 2023.

Já no segundo capítulo, intitulado “Alfabetização: concepções, métodos, história e reflexões”, são apresentadas algumas considerações sobre o processo da alfabetização e letramento desde a concepção da criança. Retrata a importância das influências socioculturais, analisa as fases de escrita da criança e os métodos de alfabetização utilizados e também apresenta um recorte histórico sobre a alfabetização desde a colonização até os dias atuais.

O terceiro capítulo, por sua vez, discute a alfabetização hoje e a Formação Continuada de professores alfabetizadores, retratando a importância da alfabetização digital onde as crianças têm acesso desde bebês até a fase adulta, sendo indispensável a sua utilização em sala de aula. Assim sendo, a Formação Continuada exerce um papel importante para auxiliar os profissionais na busca de conhecimentos para realizar a inserção das tecnologias com qualidade.

Por fim, no quarto capítulo, dedicado à apresentação do produto, foi apresentado um Roteiro Dialógico (RD) voltado para a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, que consistirá em uma ferramenta para auxílio, em que professores poderão repensar suas práticas pedagógicas, focando no desenvolvimento do estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Dentro de suas possibilidades esta pesquisa pretende colaborar com os docentes, contribuindo com o desenvolvimento da prática pedagógica, voltada para a alfabetização, e desenvolvendo um Roteiro Dialógico, que consiste em uma ferramenta para auxílio, em que os professores poderão se apropriar das ideias para atividades práticas, utilização de tecnologias digitais para a inserção em seus planos de aula, focando no desenvolvimento do estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem.

2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, MÉTODOS, HISTÓRIA E REFLEXÕES

Desde o ventre de sua mãe, uma criança pode receber as primeiras influências que a coloquem em contato com um ambiente alfabetizador. Peres (1997) e Queirós (2012) apontam que os primeiros traços da atividade literária surgem desde muito cedo, a saber: a afetividade, a brincadeira, a liberdade, a espontaneidade e a subversão. O fato de sua mãe contar histórias, cantar as cantigas infantis e manter o diálogo com o seu bebê, são ações que vão inserindo a criança, que ainda está em formação, em contato com o nosso universo letrado. Para Freire e Schor (2001, p. 123) “[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos”.

O fato de manter um diálogo ativo, buscando inserir a criança no contexto familiar, desenvolverá suas habilidades linguísticas de falar e escutar, permitindo que ela se relacione e se comunique com a família e com a sociedade. Como defendem Vygotsky e Luria (1996), o processo de aquisição cultural acontece quando a criança está integrada em um ambiente sociocultural, que a estimula às transformações que possibilitam o conhecimento e a adaptação ao mundo preexistente. Ao ter acesso a ambientes que proporcionem o contato com diferentes materiais escritos, a criança, desde muito cedo, vai sendo inserida num contexto que a possibilita despertar as primeiras habilidades básicas necessárias para o início da leitura e escrita. A família e a sociedade podem proporcionar os momentos e ambientes, porém, quem vai construindo o processo de aprendizagem é a própria criança. Ela vai evoluindo conforme as habilidades que vai adquirindo. De acordo com Pino (2005) e Vygotsky (2007), quando ocorre as interações sociais conjuntamente com as atribuições de significado, a criança passa a ter o contato com o mundo cultural e, gradativamente, vai sendo inserida em um universo simbólico e cultural.

Assim sendo, esse processo não tem hora e nem idade para acontecer, vai acontecendo conforme o desenvolvimento individual de acordo com os estímulos que recebe. Também não existe uma idade exata para que a criança inicie esse processo de alfabetização. O ideal é que ela vá se apropriando naturalmente deste universo, pois, se ela receber influências do meio em que vive, de maneira espontânea ela vai adquirir as habilidades necessárias para fazer uso da leitura e escrita.

Soares (2002, p. 18) define o letramento como resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nessa perspectiva, segundo Val, a “alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado ‘código’ escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita” (2006, p. 19).

Ao longo da história, a alfabetização transcendeu a mera decodificação do código escrito, expandindo-se para o conceito de letramento. Essa mudança, impulsionada pelas crescentes demandas sociais, reconhece a leitura e a escrita como ferramentas para a interação social e o exercício da cidadania. Nesse sentido, segundo Soares (2001, p. 47), o letramento configura-se como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Essa definição vai além da decodificação mecânica, incorporando a compreensão crítica dos textos, a produção de diferentes gêneros textuais e o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita.

Em muitos casos, quando o ensino é apenas de forma mecânica, esse indivíduo aprende somente a realizar essa codificação e decodificação, não conseguindo entender o significado do que está lendo ou escrevendo, tornando-se um analfabeto funcional.

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais (Ribeiro, Vera, 1997, p. 145).

Desta forma, não basta apenas ter o domínio dos códigos, é preciso compreender o seu significado. O verdadeiro sentido dessa aprendizagem é que além de codificar e decodificar, a criança consiga compreender o seu significado e passe a

utilizar esse aprendizado em sua vida prática, ou seja, utilize o conhecimento para o uso social. Desta forma, a criança realmente será alfabetizada e letrada.

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Mesmo antes de iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança realiza hipóteses, iniciando desde muito antes os estágios linguísticos, passando por algumas fases até conseguir chegar à aquisição da leitura e da escrita.

Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, após se formar em psicologia pela Universidade de Buenos Aires, estudou na Universidade de Genebra, onde trabalhou como pesquisadora-assistente do célebre psicopedagogo suíço Jean Piaget, obtendo o doutorado sob sua orientação. Realizou estudos e experimentos com crianças e desenvolveu a obra denominada *Psicogênese da Língua Escrita*, juntamente com a pedagoga espanhola Ana Teberosky em 1979. A obra aponta os processos de aprendizado das crianças, apresentando resultados e questionando os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), a criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada. Na fase pré-silábica ela não percebe a relação que o som possui com a língua falada. Na silábica, atribui valor da sílaba toda a uma letra. Já na fase silábica alfabética já identifica algumas sílabas, por vezes atribui ainda o valor de uma sílaba em apenas uma letra. Enfim, na alfabética, alcança o domínio do valor das letras e sílabas. As autoras buscaram apontar como ocorre o processo no qual a escrita é um objeto de conhecimento em que a criança vai criando as hipóteses de como escrever as palavras.

A seguir apresentamos um quadro com amostras das fases, elaborado pela autora com base em dados da Revista Educação Pública, para uma melhor compreensão dos fatos.

Quadro 2 - Evolução psicogenética da escrita: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky

Fase	Descrição	Exemplo
Pré-silábica: Nível 1	A criança tem traços típicos, como linhas e formas semelhantes a letra cursiva. Apenas quem escreveu sabe o que significa. Ainda não se pode distinguir desenho e escrita em seus registros, recorrendo à utilização de desenhos. A escrita deve possuir variedade de caracteres. A quantidade de grafias para cada palavra deve ser constante (Picolli; Camini, 2013).	
Pré-silábica: Nível 2	Para ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. Fixa-se a quantidade mínima de caracteres para escrever – os caracteres aparecem organizados linearmente nesse nível. A forma dos caracteres está mais próxima das formas das letras e podem aparecer junto com números. Cada letra não possui ainda valor sonoro por si só. Assim, a leitura permanece realizada de modo global (Picolli; Camini, 2013).	
Silábica	A criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra. As crianças começam a relacionar a escrita à fala (Picolli; Camini, 2013).	
Silábica Alfabética	É a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança se aproxima de uma análise de fonema a fonema. Percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras (Picolli; Camini, 2013).	
Alfabética	A criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas. Daqui para a frente as crianças enfrentariam outros desafios, como, por exemplo, a ortografia (Picolli; Camini, 2013).	

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da Revista Educação Pública (2024)¹.

¹ Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lingua-escrita> > Acesso em 14 de fevereiro de 2024.

Com base no quadro acima, percebe-se que a apropriação do processo de escrita não acontece instantaneamente, ele vai sendo estruturado de forma gradativa, a criança vai construindo e reconstruindo hipóteses, adquirindo concepções, regras, normas, refletindo o sistema até compreender a escrita.

Os resultados das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro, levaram a uma reviravolta nos processos de alfabetização, leitura e escrita, influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90, quando o denominado “construtivismo” foi tido como solução aos altos índices de reprovação. Influenciou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deram destaque às ideias de Emília Ferreiro (Mello, 2015, p. 9).

É importante destacar que a alfabetização é um caminho que vai sendo construído ao longo do tempo, onde o estudante recebe os estímulos e as influências de acordo com o seu contexto de vivência. Na perspectiva de Freire (1999a) a educação que visa alfabetizar de fato tem que ser também uma educação problematizadora, que serve à libertação. Desta forma, é necessário estabelecer estratégias que permitam o estudante construir sua aprendizagem dentro do seu próprio contexto.

[...] a alfabetização não começa e termina com o processo de aprender a ler e escrever criticamente; começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas de poder. Isto é, os seres humanos dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes (Freire, 1980, p. 07).

A alfabetização, segundo Freire (1999b), deve ser proposta de maneira que as palavras sejam do universo vocabular do alfabetizando, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Segundo o autor (1999a), antes a alfabetização se dava nos moldes do autoritarismo, numa espécie de educação bancária. Agora se trata de um ato de conhecimento, criador e político, que surge através da leitura do mundo e da palavra. Para Freire (1996), se a educação não pode ser a chave das transformações sociais, não pode ser reprodutora da ideologia dominante.

Nesta perspectiva, Soares (2003) defende a reinvenção da alfabetização, levando em conta os aspectos sociais, culturais e cognitivos da apropriação da língua escrita. Assim sendo, a prática pedagógica deve ser planejada para um objetivo mais amplo, alfabetizar letrando:

A alfabetização desenvolve-se no “contexto de” e “por meio de” práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no “contexto da” e “por meio da” aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2003, p. 14).

Assim sendo, alfabetização e letramento são processos que envolvem muito mais do que simplesmente ler e escrever. É trazer a realidade para dentro de sala de aula, fazendo com que aquela aprendizagem possa ter um real significado na vida do estudante, e que ele, de algum modo, consiga associar ao seu contexto de vida. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o desenvolvimento do letramento é a capacidade de utilizar a língua escrita para diferentes fins sociais. Isso significa que os alunos precisam ser capazes de ler e escrever para se comunicar, aprender, trabalhar e participar da sociedade (Brasil, 2017).

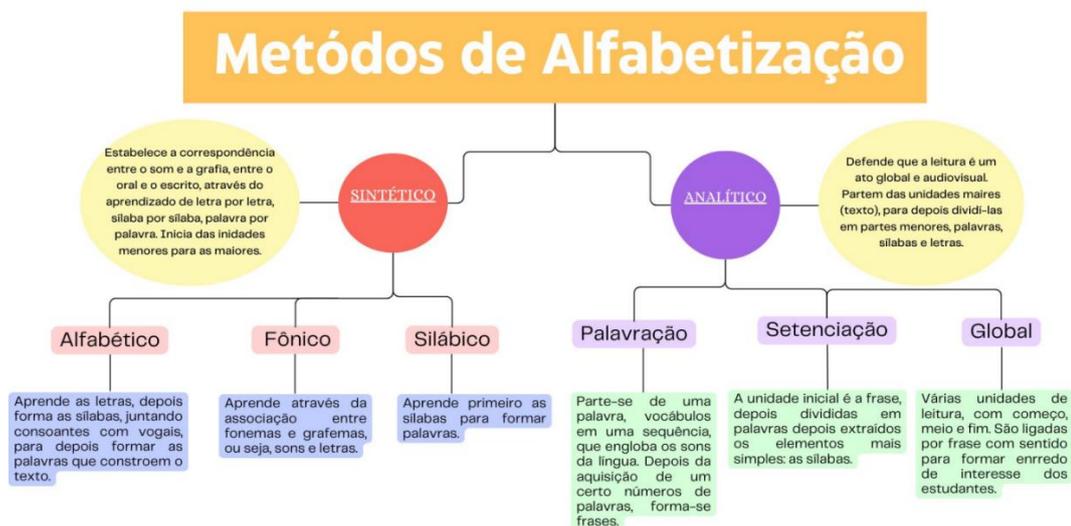
2.2 CONHECENDO OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

É muito comum encontrar professores alfabetizadores preocupados com o processo do domínio da leitura e escrita. Ao pensar em alfabetizar, logo vem a pergunta: qual seria o método mais adequado? Até hoje, foram muitas as formas de tentar encontrar a melhor maneira, porém, dentre todas as opções, o problema central permanece, ou seja, de como superar as dificuldades individuais das crianças, na tentativa de aprender a ler e escrever, principalmente aquelas que não tem o contato com a cultura letrada.

[...] a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Segundo Braslavsky (1971), os métodos de leitura agrupam-se em dois grandes grupos: os sintéticos e os analíticos. Os sintéticos vão da leitura dos elementos gráficos à leitura da totalidade da palavra, ou seja, partem das unidades menores, letras e sílabas, até chegar às maiores, o texto. Por sua vez, os analíticos partem das unidades maiores, leitura do texto, frase ou palavra, para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra. O quadro abaixo sintetiza os métodos de alfabetização utilizados no Brasil.

Figura 1 - Métodos de alfabetização: sintético e analítico



Fonte: Adaptado de Christianne Visvanathan (2022)².

De acordo com o quadro acima, os métodos sintéticos apontam que a língua portuguesa é fonética e silábica, de modo que coloca uma dedução de sequência para dominar a leitura. A aprendizagem da escrita se dá por meio de um processo que entenda essa característica. Os métodos sintéticos podem classificar-se em: alfabético: parte dos nomes das letras; fônico: parte dos sons correspondentes às letras; e silábico: parte das sílabas. Nos três, o processo vai da parte menor (unidade linguística) em direção ao todo (palavra), numa ordem crescente de dificuldade. Depois de ensinar as letras, sons e sílabas, ensina-se a ler palavras formadas por elas, para depois ensinar frases. Os métodos silábicos enfatizam a caligrafia correta das letras, exigindo uma ortografia perfeita e bem desenhada, muita cópia, exercícios

² Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26813/DIS_PPGPPGE_2022_ALVES_SARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 14 de fevereiro de 2024.

de ditados. Acreditando que, desta forma, chegaria ao conhecimento de escrever qualquer texto.

Já, de acordo com os métodos analíticos parte-se da análise do todo, para depois ocorrer a análise das partes e a síntese. O ensino da leitura inicia-se com o significado de sentido, que parte de um todo, para depois partir para as partes constitutivas.

Segundo Soares (1990), há muito tempo procura-se um método que busque atender as necessidades de uma alfabetização transformadora. Um método que vise alcançar os objetivos do alfabetizar de forma que o estudante se torne crítico e pensante:

Porque, durante décadas, andamos, afirmativamente, ansiosamente, em busca, sim, de um método: silábico? global? fônico? ou, quem sabe, eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método (Soares, 1990, p. 45).

Desta forma, Soares (1990) coloca que, quando se discute sobre os métodos de alfabetização, surgem duas questões: em primeiro lugar, que a alfabetização é um problema da metodologia tradicional. Em segundo lugar, mantendo relação com a primeira, quando se menciona a palavra "método" de alfabetização logo se cogita somente os tipos tradicionais, sintéticos e analíticos, como se fossem as únicas opções e como se fossem manuais capazes de prever e transformar a prática pedagógica em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

Entretanto, o método é muito mais complexo. Soares (1990) afirma que um método de alfabetização é o resultado da determinação dos objetivos, conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão uma pessoa alfabetizada, da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição e de ações, procedimentos técnicos compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas.

É interessante notar que as orientações pedagógicas, proposições metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, numa perspectiva psicogenética, evita o termo "método", substituindo-o por "proposta".

É preciso, porém, advertir: trata-se não mais do que uma mera substituição de termos, apenas se atribui a "método" o sentido que propus: soma de ações baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados; se

atribui a “método” o conceito estereotipado que esse termo adquiriu. [...] não será apenas uma substituição de termos, mas uma radical mudança conceitual (Soares, 1990, p. 49).

Desta forma, Ferreiro (1990 p. 100) coloca que “a diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem, no processo que a criança realiza”.

Diante das afirmações apresentadas, entende-se a necessidade de um método que demonstre o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística, social e política, uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo-a como sujeito ativo que constrói o conhecimento.

Sem proposições metodológicas claras, corre-se o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque, simplesmente, rejeita-se os tradicionais métodos em nome de uma nova concepção da aprendizagem da escrita e da leitura, sem a devida orientação aos professores na interpretação dos resultados gerados pelas avaliações, em uma prática renovada na sala de aula, ou porque não se sabe resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a rigidez da escola. Não devendo submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas na tentativa de alfabetizar.

2.3 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Ao longo de sua história, o Brasil testemunhou diversos métodos e propostas no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao processo de leitura e escrita. A alfabetização, desde os primeiros esforços da educação formal no país, influenciados pela colonização portuguesa, até as mais recentes abordagens pedagógicas, tem sido uma das prioridades no debate educacional brasileiro. Ao longo das décadas, tem enfrentado desafios, como a desigualdade de acesso à educação, a qualidade do ensino oferecido e as diferentes realidades socioeconômicas presentes no país.

Segundo Mortatti (2006), a disputa pelos “métodos de alfabetização” vem descrevendo a história da alfabetização. A dificuldade em aprender a ler e escrever fez surgir novas propostas tentando solucionar os problemas. Sempre um método tenta

predominar sobre outro na tentativa de inovar-se no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Araújo (1996) relata que a história da alfabetização está dividida em quatro grandes períodos.

2.3.1 Primeiro período: método sintético

A alfabetização está presente em nosso país desde o período do “descobrimento”. O primeiro registro de educação formal data do período colonial, quando os jesuítas aqui estavam, por volta de 1549. Saviani (2008) aponta que o ensino atendia os interesses da Igreja e do Estado, de modo que o objetivo da educação, naquele momento, era a conversão dos indígenas ao cristianismo.

A religião era a base do ensino da época, os jesuítas queriam a alfabetização das crianças indígenas como estratégia de conversão ao cristianismo. Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos, a população matriculada em escolas era menor do que 0,1% (Ramos, 2010).

Em 1876 iniciaram as primeiras tentativas para organizar a educação do país, que coincidiram com os movimentos pela formação da República. Período este que foram implementados os primeiros métodos de ensino de leitura, utilizando o método sintético.

Foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país (Mortatti, 2010, p. 330).

A partir deste momento iniciou a implementação dos primeiros métodos do ensino de leitura e escrita, utilizando o alfabeto. Eram métodos baseados na silabação, soletração, ditados e cópias.

Para Mortatti (2006), no Império brasileiro o ensino era organizado, e as poucas salas eram adaptadas para abrigar todas as séries. Eram as aulas “régias”³. O material didático, as chamadas cartilhas, era muito precário. O método utilizado era o sintético, para a aprendizagem da leitura e da escrita. Aprendia-se do simples para o complexo. Em outras palavras, das partes para o todo. Partia-se das unidades menores, podendo ser a

³ As aulas régias eram aulas avulsas que não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Elas vieram como um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico.

letra (alfabético), a sílaba (silábico) ou o fonema (fonético). Além do mais, era seguida uma sequência da cartilha ou manual de instrução que o professor utilizava, privilegiando a codificação e decodificação. Nesse método enfatizam-se os exercícios de prontidão, que avaliava o bom traçado, a boa coordenação motora e boa discriminação visual e auditiva. No método sintético os alunos eram considerados tabula rasa ou página em branco e aprendiam memorizando, repetindo e associando informações sobre as letras, sílabas e sons. Deflagrou-se, então, o desafio de construir modelos, métodos e concepções que dessem conta de ensinar o processo da leitura e da escrita às crianças que ingressavam nas escolas. Dessa forma, estende-se tal compreensão até os dias atuais (Frago, 1993).

No entanto, Mortatti (2006) aponta que na década de 1880, o “método João de Deus” passou a ser divulgado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo por Antônio da Silva Jardim, militante e educador português. Esse era um método com princípios linguísticos e o ensino da leitura partia da palavra para depois desenvolver a parte fonética das letras. É importante apontar que o “método João de Deus” ou “método da palavração” estava baseado nos princípios da moderna linguística daquela época e iniciava o ensino da leitura pela palavra, para após analisar os valores fonéticos das letras. Assim sendo, Silva Jardim considerava esse método uma evolução científica e definitiva no ensino da leitura, contribuindo para o progresso social.

2.3.2 Segundo período: método analítico

O segundo período da alfabetização no Brasil iniciou em São Paulo. A partir de 1890, uma reforma na instrução pública foi iniciada com o objetivo de ser um modelo para outros estados. Começou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa, que introduziu o revolucionário método analítico para o ensino da leitura. Conforme Franco e Raizer (2012), esse período foi denominado como a institucionalização do método analítico. Professores formados por essa escola começaram a promover esse método em outros estados por meio de missões. Eles ocuparam cargos na administração da instrução pública e produziram materiais educativos, o que levou à obrigatoriedade do método analítico nas escolas públicas de São Paulo.

Este método, influenciado pela pedagogia norte-americana, considerava a criança aprendendo de forma sincrética e defendia adaptar o ensino da leitura a essa concepção. Ele enfatizava começar pelo “todo” antes de analisar suas partes

constitutivas, como a palavra, a sentença ou a “historieta” (um conjunto de frases relacionadas logicamente). Mortatti (2006) explica que essa nova visão gerou uma divisão entre esse grupo com um novo olhar sobre o ensinar a ler e escrever e os adeptos das abordagens mais tradicionais, as sintéticas. Todas as escolas públicas da época foram obrigadas a aderir a este método. A disputa entre defensores do método analítico e dos métodos sintéticos, como a silabação, foi intensa, assim como a disputa sobre os diferentes modos de processamento do método analítico.

Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória”, Lei 1750, de 1920 (Mortatti, 2019, p. 35).

No início do século XX as cartilhas começaram a seguir o método analítico, especialmente em São Paulo. Nesse segundo momento, as discussões sobre métodos continuaram englobando o ensino inicial da leitura, no qual o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia e de tipo de letra a ser usada, o que se resumia em treino mediante exercícios de cópia e ditado.

Ainda, afirma Mortatti (2019) que por volta da década de 1910, o termo “alfabetização” começou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

No desenvolvimento deste segundo período surgiu uma nova tradição: o ensino da leitura passou a abordar de forma destacada questões didáticas, isto é, o método de ensino, baseado na compreensão das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a ser instruída. Nesse contexto, o ensino da leitura e escrita era considerado primordialmente uma questão de caráter didático, subordinada às dimensões psicológicas da criança.

2.3.3 Terceiro período: método misto

Na terceira fase da alfabetização, que teve início por volta de 1920, houve uma reviravolta, foi quando os professores passaram a não aceitar mais os métodos analíticos que haviam se tornado obrigatórios na segunda fase. Mortatti (2006) aponta que houve uma relativização da importância do método, concretizando-se uma prática alfabetizadora com fundamento na psicologia.

Desta forma, com o educador Lourenço Filho, no ano de 1934, inicia-se a aplicação

dos testes ABC para verificar a maturidade ao aprendizado da leitura e escrita, classificando os alfabetizandos para organizar as classes homogêneas, verificando a eficácia da alfabetização. Vale lembrar que entre 1922 e 1923 Lourenço Filho foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará.

Impressionara-nos o fato de haver algumas crianças fracassado na aprendizagem da leitura, no ano letivo anterior, muito embora apresentassem nível mental igual ou superior ao de outras, para as quais o aprendizado se havia dado normalmente, na mesma classe, com o mesmo mestre, e, pois, com os mesmos processos didáticos (Lourenço Filho, 2008, p. 35).

Monarcha (2001, p. 31) escreve que Lourenço Filho, a partir de seus estudos nas áreas da educação escolar e da psicologia, também criou, entre seus trabalhos, “os testes ABC”, os quais [...]

podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, para a organização eficiente das classes escolares. [Constituindo-se num] Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: a coordenação visivo motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade

Assim, o ensino e aprendizagem da leitura eram entendidos como dependentes de um período preparatório que desenvolvesse as habilidades visuais, auditivas e motoras. Nesse momento histórico continuaram os debates sobre os métodos.

Mortatti (2006) também aponta o surgimento da “autonomia didática” relacionada à reforma realizada em São Paulo: “Reforma Sampaio Dória”, em que se inicia a procura de novos métodos para o ensino da leitura e escrita. E, com isso, acontece a mistura dos dois métodos: sintéticos e analíticos, na tentativa de um ensino de leitura e escrita mais eficaz. Em meados de 1920, os professores começam a utilizar o termo “alfabetização” para nomear a apropriação do código escrito.

Logo, em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” estabeleceu-se elementos norteadores para uma nova política de educação. O Manifesto: “Proclama a educação como direito de todos, sem distinção de classes e situação econômica, reivindica escola pública, gratuita, obrigatória e leiga, tratando a educação como problema de ordem social” (Brito, 1997, p. 29).

Assim, a década de 1930 foi marcada por um crescente reconhecimento da importância da formação docente qualificada para o ensino secundário no Brasil. A

Constituição Federal 1934 foi a primeira que fixou diretrizes para a educação nacional, ainda um reflexo do Manifesto. As escolas normais, que até então eram a principal fonte de formação de professores, apresentavam diversas limitações, levando à necessidade de um sistema mais robusto e abrangente. Nesse contexto, o Decreto nº 1.190, de abril de 1939, representou um marco histórico ao reorganizar o Estatuto da Universidade do Brasil e criar a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF). A FNF estruturava-se em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, com a adição da inovadora Seção Didática. Essa estrutura, embora tenha passado por modificações e gerado debates ao longo do tempo, lançou as bases para a formação de nível superior de profissionais da educação (professores e pedagogos), um modelo que permanece válido até os dias atuais (Saviani; Almeida; Souza, 2014).

Ainda de acordo com Saviani, Almeida e Souza (2014), em 18 setembro de 1946, é promulgada nova Constituição Federal que definiu como exclusiva da União a competência de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Houve a criação de institutos de estudos pedagógicos como INEP, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; a fundação CAPES, Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais que favorecem o debate da urgência educacional. Para cumprimento do dispositivo previsto na Constituição, após longa e conturbada tramitação, foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961, que previa um curso primário de quatro anos, um ensino médio de 7 anos, dividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de 3 anos, podendo ser o colegial secundário, normal e técnico, e o técnico subdividido em industrial, agrícola e comercial.

Durante o regime militar instaurado a partir de 1964, uma reestruturação no sistema educacional brasileiro foi iniciada, notadamente através de acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Estes acordos visavam promover uma cooperação que resultasse em alterações específicas na legislação educacional brasileira. Tais modificações incluíram a reforma do ensino superior, a reconfiguração do sistema de ensino fundamental e médio, com a adoção de uma nova terminologia referente ao primeiro e segundo grau. O primeiro grau passou a ter uma duração de oito anos, enquanto o segundo grau foi unificado em um curso profissionalizante com duração de três anos. Além disso, foram implementados programas de pós-graduação como parte dessas

reformas (Saviani; Almeida; Souza, 2014).

Segundo Moratti (2006) esse terceiro momento da história da alfabetização no Brasil, que se estende até o final da década de 1970, é marcado pelo surgimento de uma nova tradição: a alfabetização sob medida. Essa abordagem propôs uma ruptura com os métodos rígidos e padronizados que a precederam, defendendo um ensino da leitura e da escrita subordinado à maturidade individual de cada criança. Em contraste com as perspectivas anteriores, que enfatizavam o domínio de regras e sequências predefinidas, a alfabetização sob medida reconhecia a centralidade do desenvolvimento psicológico no processo de aprendizagem. As questões de ordem didática, antes consideradas primárias, passavam a ser guiadas por uma profunda compreensão das etapas e características da maturidade infantil. Essa mudança de perspectiva representou um avanço significativo no campo da educação, ao colocar o aprendiz no centro do processo. A alfabetização sob medida reconhecia a singularidade de cada criança e propunha um ensino flexível e adaptável às suas necessidades individuais.

Acrescenta-se que o período do governo militar foi muito difícil para a educação brasileira, reprimia-se os professores por considerá-los influentes onde poderiam incentivar a sociedade a ficar contra as opiniões do governo. Segundo Rojo (2006), o golpe militar de 1964 instaurou um regime autoritário no Brasil que, em sua busca por um desenvolvimento acelerado sob o modelo capitalista, promoveu profundas transformações na esfera educacional. A partir dessa conjuntura, a função social da educação passou a ser redefinida, assumindo um caráter eminentemente instrumental e alinhado aos objetivos da expansão industrial.

2.3.4 Quarto período: advento do construtivismo

Nos anos 1980, surge a quarta fase da alfabetização brasileira. Não obstante as mazelas sociais que historicamente assolam nosso país, é preciso considerar as mudanças políticas e sociais, que entre outras consequências, resultaram na restauração da democracia. Nesse período, surgiu o construtivismo, um cenário diferente da tradição behaviorista. Conforme a análise de Mortatti (2006, p. 10), foi nesse período que:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita

desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Assim, conforme Franco e Raizer (2012), incorporou-se o construtivismo a práticas pedagógicas de todo o Brasil. Nesta fase surge um novo conceito no campo da educação: o letramento. Embora sejam conceitos distintos, a alfabetização e o letramento estão interligados, de modo que não seria mais possível pensar esses processos separados na ação de ensinar e aprender (Franco, 2012; Soares, 2004). Enquanto a alfabetização se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita (Soares, 2001).

Destacando a alfabetização na perspectiva construtivista, é importante ressaltar suas diferenças em relação à abordagem vygotskiana. Embora ambos os teóricos enfatizem a construção ativa do conhecimento pelo sujeito, suas concepções sobre o processo de aprendizagem e o papel do meio social são diferentes. Enquanto Piaget centra sua análise no desenvolvimento cognitivo individual, passando por estágios universais, Vygotsky destaca a importância da interação social e cultural na construção do conhecimento. Na perspectiva vygotskiana, a linguagem desempenha um papel central na mediação entre o sujeito e o mundo, sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a alfabetização, sob essa ótica, não se limita à decodificação de códigos, mas envolve a apropriação de sistemas simbólicos complexos e a participação em práticas sociais letradas. A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito chave na teoria vygotskiana, enfatiza o papel do professor como mediador, oferecendo desafios e apoio para que o aluno avance em seus conhecimentos. Desse modo, a abordagem vygotskiana oferece uma perspectiva mais sociocultural e histórica para a compreensão do processo de alfabetização, considerando as especificidades do contexto social e cultural em que o sujeito está inserido.

Ainda é importante destacar que a Constituição Federal Brasileira de 1988, marcou a história educacional do país. Conforme Silva (2011), nela declara-se o direito à educação

gratuita e obrigatória a todos os cidadãos brasileiros nos Artigos 205⁴, 206⁵, 208⁶ e 214⁷:

De acordo com Saviani, Almeida e Souza (2014) dois meses após a promulgação da Constituição Federal de 1988, teve início o processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 2 de dezembro de 1996 mediante a Lei 9.394. Esta legislação esclareceu as atribuições de cada esfera governamental (União, estados, Distrito Federal e municípios) no que tange à educação, estabelecendo também a responsabilidade da União na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual consiste em um conjunto de diretrizes e metas para um período decenal. Tal elaboração do PNE foi concebida em consonância com os princípios delineados na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que resultou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990. Esse processo foi conduzido em colaboração com os demais entes federativos, com um prazo de um ano estipulado para sua submissão ao Congresso Nacional. Além disso, foi estipulado o compromisso dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em elaborar Planos Subnacionais de Educação alinhados com o PNE, de modo a cumprir as metas estabelecidas considerando suas realidades específicas.

Segundo Fratti (2022), em resposta à convocação da Conferência Mundial de Educação para Todos, os Estados foram impelidos a desenvolver Planos Decenais de Educação, delineando os objetivos, metas e exigências para a consecução da universalização do ensino primário e a erradicação do analfabetismo. Cada um desses

4 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

5 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

6 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

7 Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Planos Nacionais deixou um legado significativo para o setor educacional, com repercussões abrangentes em todas as etapas, inclusive no âmbito da alfabetização. Contudo, em contraposição às políticas educacionais preexistentes, bem como à própria PNE, foi promulgada em 2019 a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765, datado de 11 de abril de 2019. Divergindo de abordagens anteriores, este marco normativo foi estabelecido sem o processo de consulta aos profissionais envolvidos no ensino da alfabetização na Educação Básica das instituições de ensino brasileiras.

3 ALFABETIZAR DIANTE DOS DESAFIOS ATUAIS

Na atualidade as telas dos telefones, *tablets*, televisões, computadores e, conseqüentemente, o acesso a aplicativos e às próprias redes sociais estão presentes desde muito cedo no cotidiano dos estudantes, que inclusive, já nasceram em meio a esse mundo tecnológico digital. Assim, vivem imersos em um mundo tecnológico, onde ser alfabetizado de forma tradicional não atende mais às necessidades do aluno contemporâneo. Acrescenta-se que nosso país é marcado por desigualdades sociais e uma parte considerável da população não tem acesso à internet, o que torna o desafio de proporcionar uma alfabetização condizente com as necessidades do nosso tempo ainda mais complexo.

Nesta perspectiva, torna-se necessário, repensar alguns fatores ligados ao processo de alfabetização, inclusive em uma formação continuada que auxilie o professor na construção de uma nova forma de alfabetizar, contribuindo de forma significativa na construção do processo de ensino-aprendizagem, pois, ao integrar novos recursos tecnológicos colocando os sujeitos participantes em contato com o todo, colabora para uma atitude crítica e ativa na construção do processo de conhecimento, utilizando o próprio meio e suas interações sociais. Contudo, é preciso destacar que as dificuldades presentes nos processos de alfabetização no processo histórico brasileiro estão relacionadas a questões sociais, políticas e econômicas que extrapolam a questão básica do uso de tecnologias digitais, que tem o seu destaque atualmente.

Apesar de muito se discutir sobre uma nova abordagem na alfabetização, a realidade, entretanto, ainda não reflete mudanças significativas. Percebe-se claramente que a alfabetização ainda é frequentemente marcada por práticas não associadas à

vivência dos estudantes, distantes de uma educação como “ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade” (Freire, 1980, p. 25).

Como resultados, os dados encontrados em pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2021, pós-período pandêmico, revelam o desempenho de estudantes brasileiros nas avaliações externas.

O Sistema de Avaliação Básica (SAEB)⁸ foi divulgado no final de 2022. As escolas que cumpriram os critérios, tiveram acesso às notas por meio dos boletins no Sistema SAEB. Já os resultados dos estados e municípios foram verificados no Painel Educacional, acessível também no portal do Instituto. As planilhas apresentaram as proficiências médias e a distribuição percentual dos estudantes nos níveis das escalas utilizadas no SAEB. Foi possível consultar, ainda, informações de desempenho a nível nacional, por estado e município.

Entretanto, é necessário mencionar que o SAEB 2021 ocorreu, ainda, em um período conturbado pelos reflexos da pandemia da COVID-19. Segundo o INEP (2022), a aplicação foi estruturada para manter a comparabilidade com as edições anteriores, porém, o contexto educacional impôs que as escolas adotassem novas mediações de ensino e a revisão dos currículos e critérios. Conseqüentemente, teve-se reflexos na avaliação. Nas duas últimas edições do Censo Escolar (2020 e 2021), o INEP apurou dados sobre a “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, com o objetivo de compreender as conseqüências da crise sanitária na educação.

Segundo o INEP (2022), as aplicações das avaliações ocorreram entre 8 de novembro e 10 de dezembro de 2021, em mais de 72 mil escolas públicas e privadas de todas as unidades. Foram avaliados aproximadamente 5,3 milhões de estudantes. Ao todo, 96,9% das 254.728 turmas e 97,1% das 74.539 escolas previstas participaram. As públicas (com mais de 10 alunos e, pelo menos, 80% dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada) foram avaliadas em língua portuguesa e

8 O Saeb é realizado desde 1990 pelo Inep. Trata-se de uma avaliação em larga escala, que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Ele permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no Brasil, a partir de evidências. Por meio de testes e questionários, a avaliação reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes que participam. Esses níveis são descritos em escalas de proficiência para cada uma das áreas e etapas avaliadas. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021> > Acesso em: 23 de fevereiro de 2024.

matemática. O quadro abaixo contém as informações sobre as aplicações do SAEB 2021.

Figura 2 - Turmas avaliadas SAEB 2021

2. Características do Saeb 2021				
Etapas avaliadas	Testes	Matrizes de referência	Questionários	Tipos de aplicação
Educação Infantil	Não há	2018	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores e auxiliares de ensino	Amostral
2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostral
5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2018 (em conformidade com a BNCC)		Amostral
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas

INEP

Fonte: MEC/ Inep (2022)⁹.

De acordo com a tabela acima, o SAEB 2021 implementou a avaliação na educação infantil, realizada por meio da aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores de creches e pré-escolas, bem como gestores das redes, por meio de amostragem. A avaliação da Educação Infantil coletou informações sobre os eixos: atendimento escolar, investimento, profissionais da educação, gestão e equidade.

Também foram aplicadas provas abrangendo os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para o 2º ano do ensino fundamental em uma amostra de escolas públicas e particulares. O 5º ano do Ensino Fundamental, bem como 3ªs e 4ªs séries do Ensino Médio foram avaliados nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática com a cobertura territorial das escolas públicas, aquelas que se enquadraram nos critérios, e, por amostragem nas escolas particulares, seguindo a matriz de referência de 2001.

⁹ Disponível em: < https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf > Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

Já o 9º ano do Ensino Fundamental seguiu a matriz de referência de 2001, isto é, também foi avaliado nos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, porém incluiu ainda as Ciências da Natureza e Humanas, com a diferença que já segue a matriz de referência de 2018, conforme a BNCC, não sendo aplicada para todos os estudantes, mas sim por amostragem.

De acordo com as informações acima, observa-se que houve a utilização da matriz curricular de 2001 para a elaboração das avaliações. Somente o 2º ano do Ensino Fundamental utilizou-se da matriz de 2018, onde já estava sendo implantada a nova BNCC.

O INEP produz os dados necessários para monitorar o desempenho da educação no Brasil, sendo a avaliação aplicada a cada 2 anos aos estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. O indicador “taxa de aprovação” é utilizado como representante do “fluxo escolar” e é calculado a partir do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente. O quadro abaixo foi elaborado para exemplificar o cálculo do indicador:

Figura 3 - Mostra sobre o cálculo do indicador do IDEB 2021

Escola	Desempenho no Saeb (N)	Aprovação (P)	Ideb (N) x (P)
E ₁	6,0	0,9	5,4

Fonte: MEC/ Inep (2022)¹⁰.

O cálculo do Ideb¹¹ obedece a uma fórmula bastante simples: os resultados dos testes de Língua Portuguesa e Matemática são padronizados em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média das taxas de aprovação das séries de cada etapa avaliada (Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem). O esforço de cada rede, e/ou, escola contribui para o Brasil tentar atingir a meta, que foi de 6,0 (seis

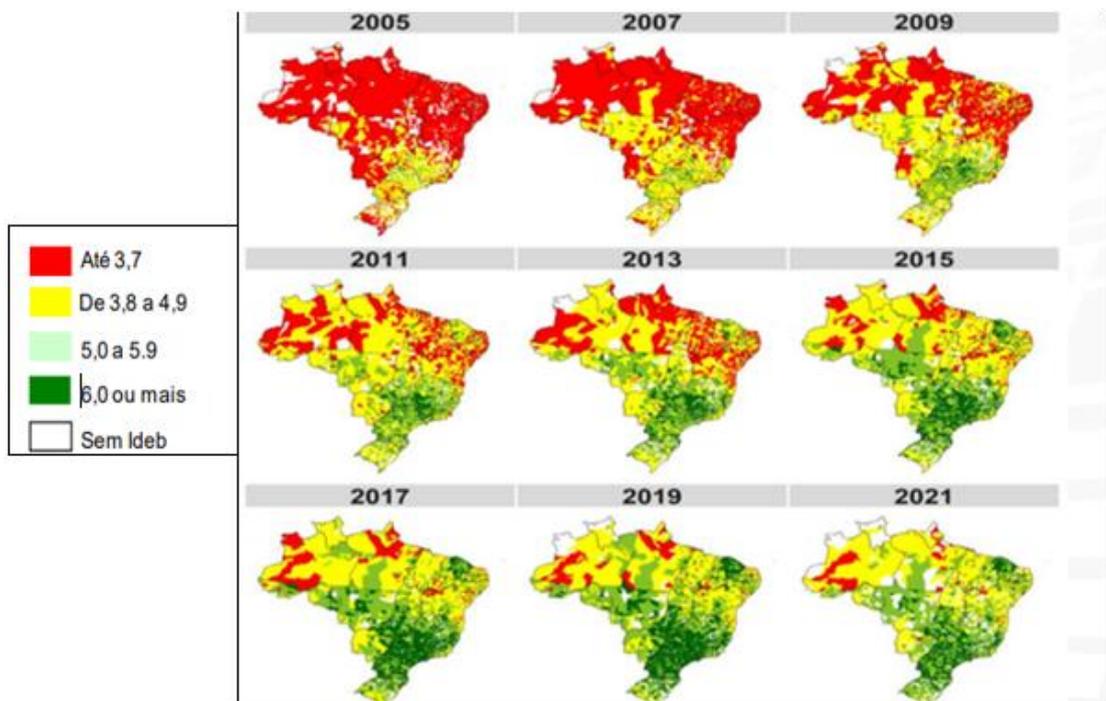
10 Disponível em: <https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf> Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

11 O Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>> Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

vírgula zero) em 2001 para os anos iniciais e 5,5 (cinco vírgula cinco) para os anos finais.

As trajetórias do IDEB tentam contribuir para reduzir as desigualdades. O quadro abaixo mostra o mapa territorial do Brasil e, através da legenda, as médias alcançadas de 2005 até 2021.

Figura 4 - IDEB dos anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: MEC/ Inep (2022)¹².

De acordo com o quadro acima, constata-se que em 2005 a média de até 3,7 (três vírgula sete) predominava em quase todas as regiões do Brasil. Já em 2019 e 2021 ainda se percebe alguns pontos nas regiões norte e nordeste. O que ainda desperta a atenção é que as médias de 3,8 a 4,9, ainda em 2019 e 2021, estão em grande quantidade pelo Brasil. Outra questão é que em 2019 o registro sem IDEB também aparece. Sabe-se que, em 2021, esse número aumentou por causa do período pandêmico, mas em 2019 ainda não havia motivos para não acontecer a Avaliação do IDEB.

Desta forma, percebe-se que houve um avanço, mas ainda está longe de ser o desejável. No gráfico abaixo, a cor verde refere-se a uma média 6,0 (seis vírgula

¹² Disponível em: < https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf > Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

zero), o que ainda não é considerada uma boa nota. O gráfico apresenta as médias do IDEB de 2005 a 2021:

Figura 5 - Gráfico IDEB total - anos iniciais do Ensino Fundamental 2005-2021



Fonte: MEC/ Inep (2022)¹³.

Considerando o seu desenvolvimento histórico e ainda particularmente os dados estatísticos mais recentes, ressalta-se a necessidade de repensar a alfabetização no Brasil. Novas estratégias precisam ser utilizadas a fim de promover uma educação igualitária e de qualidade para todos os estudantes, visto que atualmente muitas crianças não aprendem o mínimo necessário, o que, entre outros problemas, tem como consequência o atraso no desenvolvimento social, político e econômico do país.

O Brasil possui uma dívida com a Educação no país, visto que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁴,

¹³ Disponível em: < https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf >
Acesso em 23 de fevereiro de 2024.

¹⁴ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da

Fornecer, assim, informação sobre o ensino e permite a comparação do desempenho de estudantes de um número alargado de países. O PISA é a maior avaliação em larga escala que avalia conhecimentos e competências dos estudantes e a sua preparação para a participação futura em sociedade, fornece informação internacionalmente comparável com o desempenho dos estudantes, analisa a relação entre o desempenho dos estudantes e fatores escolares e características dos estudantes, analisa as alterações no desempenho ao longo do tempo e ajuda a orientar a política educativa (Serrão, 2013, p. 7).

Essa avaliação, não obstante as ambivalências que a circunscreve, é realizada com o objetivo de aferir as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos estudantes, realizar a comparação dos resultados entre os países, utilizar as práticas positivas de diferentes lugares e elaborar programas e políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade do processo educacional ao redor do mundo.

O infográfico abaixo traz informações sobre a avaliação e dados dos resultados da última edição do PISA que ocorreu em 2022:

Figura 6 - Infográfico PISA - Brasil: 2022



Fonte: Elaborado pela autora conforme informações do MEC/ Inep (2022)¹⁵.

Com base nos dados do infográfico acima, os resultados médios de 2022 foram semelhantes aos de 2018 em Matemática, Leitura e Ciências, não havendo avanços. Em Matemática, o baixo desempenho aumentou e os estudantes com alto

equidade dos resultados de aprendizagem. O Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação no país, o que envolve representar o Brasil perante a OCDE.

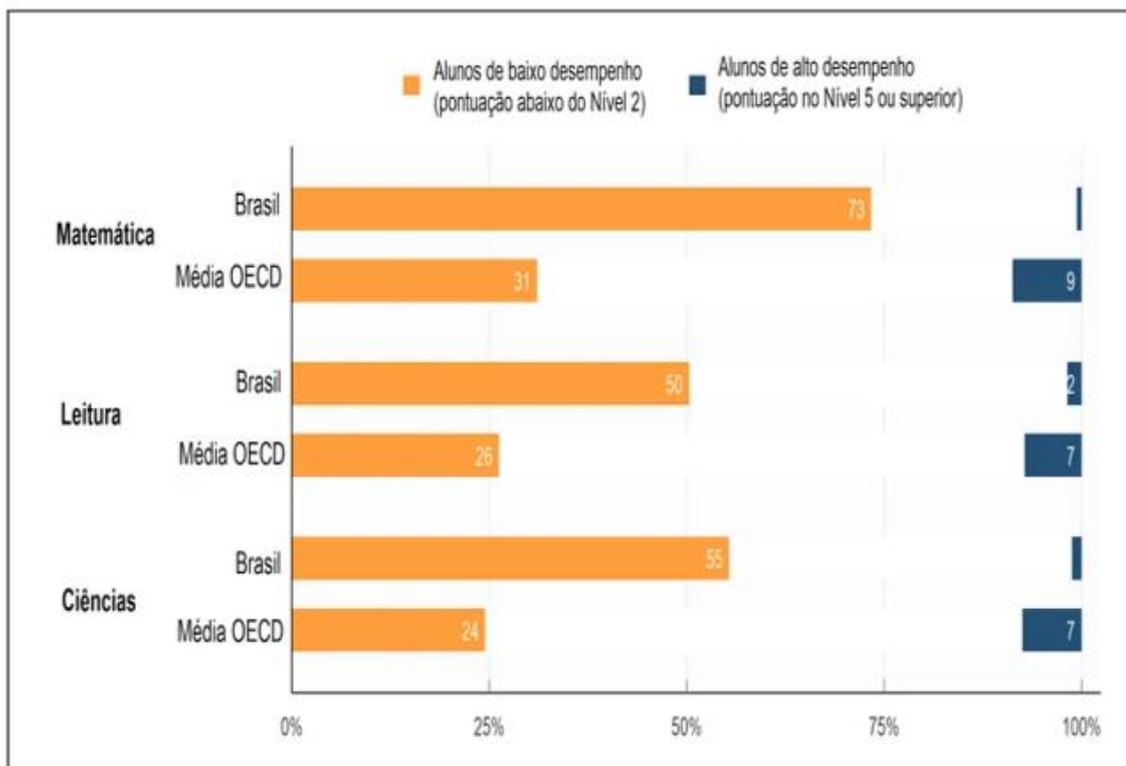
Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> > Acesso em: 24 de fevereiro de 2024.

¹⁵ Disponível em: <

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/infografico_pisa_2022_brazil.pdf > Acesso em 24 de fevereiro de 2024.

desempenho diminuíram. Não houve alteração significativa em Leitura e Ciências. A avaliação mais recente deveria ter acontecido em 2021, mas, devido à pandemia da COVID-19, sua aplicação aconteceu em 2022.

Figura 7 - Gráfico de desempenho dos estudantes - PISA 2022



Fonte: OECD/PISA ¹⁶.

Os resultados foram divulgados no mês de novembro de 2023. Os resultados do PISA 2022, principal avaliação internacional de ensino básico, revelam um panorama desafiador para o Brasil. Apesar de ter mantido um desempenho estável entre 2018 e 2022, continua na parte inferior do *ranking*, com notas muito abaixo das médias registradas pelos países da OCDE. Segue abaixo a classificação geral do Brasil em Leitura:

¹⁶ Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf> Acesso em 25 de fevereiro de 2024.

Figura 8 - Classificação geral em leitura - PISA 2022

Fonte: OECD/PISA ¹⁷.

De acordo com a figura, o Brasil ocupou a 52ª posição na categoria de leitura, com uma média de 419 pontos. Este resultado coloca o país à frente de nações como Irã, Egito e Jordânia, mas atrás de outros países como Albânia, Cazaquistão, Azerbaijão, Uzbequistão e Kosovo. Destaca-se que ao todo são 81 países que participaram da avaliação e que 50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Os países que possuem os sistemas educacionais mais desenvolvidos, e até outros países com realidade parecida com o Brasil, como o México, aparecem na frente. Essa posição reflete os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro em comparação com outros países participantes da avaliação.

As avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), embora ofereçam um panorama geral do desempenho dos estudantes, é necessário considerar suas limitações e os impactos que podem gerar nas políticas

17 Disponível em: <<https://palestraparaprofessores.com.br/educacao/pisa/>> Acesso em 25 de fevereiro de 2024.

educacionais. Tanto o IDEB quanto o PISA concentram suas avaliações em disciplinas como Português e Matemática, embora importantes, acaba por excluir outras dimensões essenciais do desenvolvimento humano. Além disso, a ênfase nas disciplinas mencionadas pode desfavorecer estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.

Outra questão que merece destaque é o incentivo à progressão automática, embora a intenção seja reduzir as taxas de repetência e garantir o acesso à educação para todos, essa política pode gerar outros problemas, como a diminuição da exigência em relação ao aprendizado. A prática do incentivo à progressão automática pode estar associada a uma lógica economicista, visando à redução de custos com a educação. Essa suspeita se baseia na ideia de que, ao promover a passagem automática dos alunos, os sistemas educacionais podem economizar recursos com a retenção e a recuperação dos estudantes que não alcançaram os objetivos de aprendizagem. É importante refletir que essa política, em vez de resolver os problemas da educação, pode agravá-los, gerando um ciclo vicioso de baixo desempenho e desmotivação.

Desta forma o processo de avaliação em larga escala bem como os resultados evidenciam a necessidade urgente de repensar as práticas de alfabetização no Brasil. Os indicadores revelam um cenário desafiador, com lacunas significativas. A alfabetização é um processo que exige a articulação de diversos fatores, como políticas públicas, formação de professores, recursos pedagógicos e outros mais. As avaliações do IDEB 2021 e do PISA nos desafiam a repensar as práticas e a buscar soluções para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e passem por uma avaliação em larga escala que atenda os parâmetros de verificação real da aprendizagem.

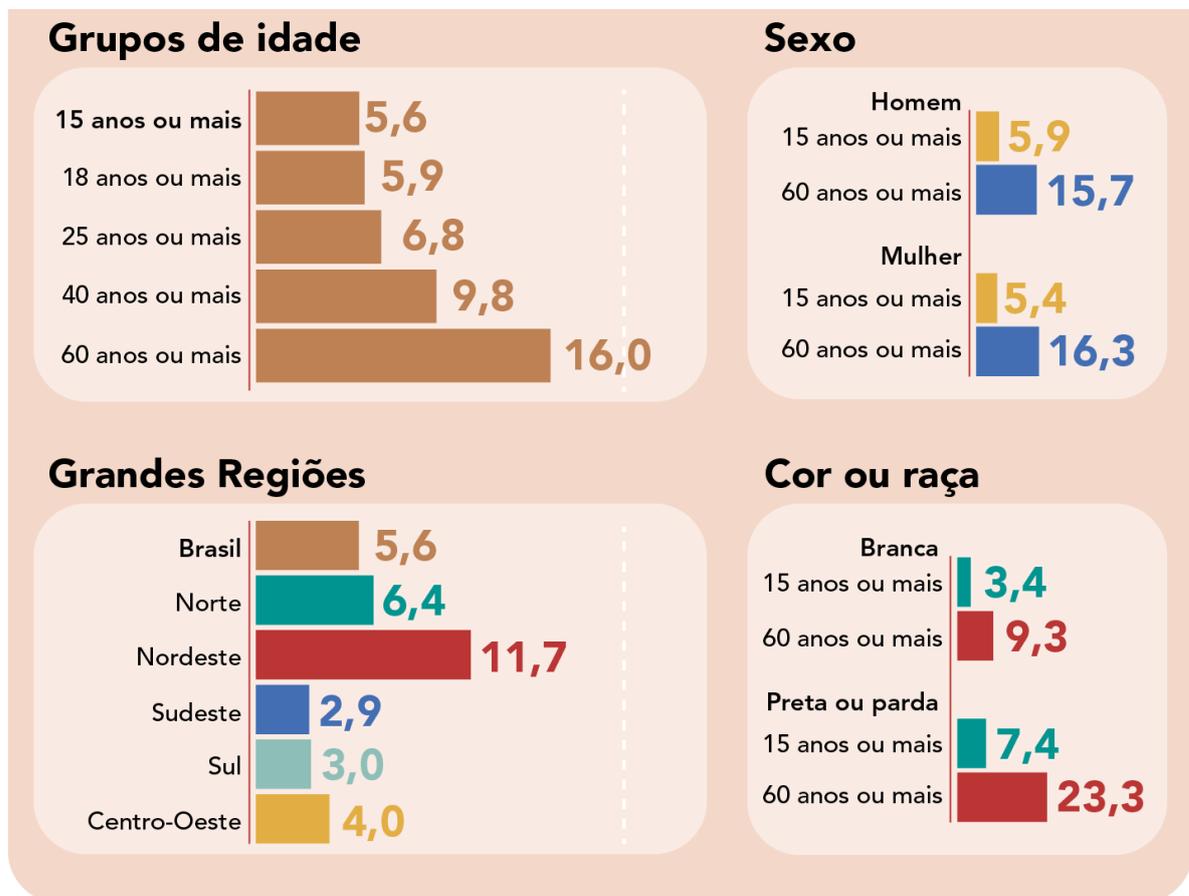
As avaliações em larga escala, como o IDEB e o PISA, oferecem informações importantes sobre o desempenho dos sistemas educacionais. Desta forma, é importante considerar que os resultados sejam interpretados com cautela e que sejam consideradas as limitações dessas avaliações.

Outro problema existente e que afeta a população em nosso país é o analfabetismo, que segue em trajetória de queda, porém mantém uma característica estrutural que quanto mais idoso o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Apesar das gerações mais novas estarem tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, permanece um número de

analfabetos, formado principalmente por pessoas idosas que não tiveram acesso à alfabetização na idade própria e permanecem analfabetas na vida adulta.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, através do IBGE¹⁸, realiza um levantamento sobre os dados do analfabetismo no Brasil. As informações abaixo, as mais recentes encontradas no site do IBGE, foram apuradas no 2º trimestre de 2022.

Figura 9 - Taxa de analfabetismo entre pessoas 15 anos o mais de idade



Fonte: IBGE (2022)¹⁹.

De acordo com os gráficos apresentados, em 2022, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram consideradas

18 O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atende às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

19 Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) vivem na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste. Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%. Ainda, é necessário refletir se todas as pessoas possuem, ou possuíram os mesmos direitos, ou oportunidades de frequentar a escola em idade própria.

Já a pesquisa revelou que entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. Colocando que as mulheres, após um histórico de menos oportunidades, conseguiram manter-se na escola mais que os homens.

A pesquisa também mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0%.

Não obstante a permanência de problemas históricos que marcam a nossa realidade educacional, o analfabetismo no Brasil segue ainda em nosso país. Apesar de estar em trajetória de queda, ainda existe uma parcela de pessoas que não têm ou não tiveram oportunidades para estudar. De acordo com os dados apresentados pelo IBGE, foi possível analisar que a população mais nova está tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizada enquanto crianças, pois o percentual de analfabetos, em sua maioria, é formado por pessoas idosas que não tiveram acesso à educação na idade adequada e permanecem analfabetas na vida adulta. Desta forma, é preciso mencionar que o analfabetismo não foi erradicado em nosso país, conforme a meta vigente prevista para ser alcançada até 2024, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁰:

Meta 09: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014, p.10).

20 O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, teria como uma das metas reduzir a zero o índice de analfabetismo absoluto de pessoas com 15 anos ou mais até 2024. O país reduziu a taxa, porém não conseguiu atingir os objetivos.

Outra situação, além do analfabetismo, é o analfabetismo funcional. As pessoas reconhecem os códigos, escrevem e decodificam, porém não compreendem o significado do que estão lendo e escrevendo, nem de textos simples e nem cálculos matemáticos mais elaborados.

A Unesco define analfabetismo funcional como a situação de instrução de alguém que assina o próprio nome ou é capaz de fazer cálculos simples e ler palavras e frases isoladas, mas não é capaz de interpretar o sentido dos textos, não é capaz de usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal, nem para fazer frente às suas demandas sociais. (Lorenzo, 2007, p. 273).

O analfabetismo funcional é uma realidade presente em nossa atualidade. Segundo Leite e Cadei (2016) o analfabetismo funcional está associado à dificuldade de um indivíduo fazer uso da leitura e da escrita, assim como a realização de cálculos matemáticos em geral. Apesar de conhecer e saber identificar letras, números, sílabas e formar palavras, é incapaz de aplicá-las em sua vida prática. “O analfabeto funcional, em geral, sabe ler, contar, escrever frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar ideias no papel” (Leite; Cadei, 2016, p. 14).

Nota-se que, no geral, ainda persiste a ideia de que a pessoa alfabetizada é aquela que consegue codificar e decodificar a escrita. Freire aponta a alfabetização como “um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica” (1994, p. 163). Para evitar que o indivíduo somente codifique e decodifique, é necessário desenvolver o processo de letramento ao mesmo tempo com o processo de alfabetização. A competência leitora desenvolve-se durante toda a vida escolar, de forma sistemática. O desenvolvimento acontece à medida que o estudante tem acesso a diferentes gêneros, acontecimentos da vida cotidiana, no desenvolvimento de opinião crítica daquilo que lê ou ouve. Do contrário, a compreensão da leitura e escrita é limitada.

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais (Ribeiro, 1997, p. 145).

Desta forma, diante de todos os dados analisados, quando se pensa em alfabetização, infere-se que somente ler e escrever de forma mecânica não satisfaz as necessidades atuais. Vivemos em uma sociedade dinâmica, com diversas formas de interação, onde é essencial alfabetizar e letrar para que o estudante reflita e se posicione diante de situações vividas.

[...] transcende a uma compreensão mecânica e estrita do ato de ler, isto é, o ato de aprender a palavra de modo a poder, a seguir, lê-la e escrevê-la. Essa questão traz consigo um sonho que vai além da expectativa de apenas aprender a ler a palavra, implica uma compreensão profunda do ato de ler. Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social. [...] faz-me lembrar meu sonho de uma sociedade diferente, na qual dizer a palavra seja um direito fundamental e não simplesmente um hábito, no qual dizer a palavra seja o direito de tornar-se partícipe da decisão de transformar o mundo (Freire; Macedo, 2013, p. 90).

Os autores apontam para a necessidade de ir além do aprendizado básico. Em uma sociedade moderna e dinâmica como a atual, é fundamental que os estudantes não apenas dominem as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também sejam capazes de compreender e analisar criticamente as situações que enfrentam.

Atualmente, a alfabetização não se restringe apenas ao domínio das letras e palavras, mas também à capacidade de interpretar textos, discernir informações e participar ativamente das interações sociais e culturais. Isso é o que se entende por letramento, que vai além da decodificação de textos para incluir a compreensão profunda dos contextos em que esses textos estão inseridos.

Alfabetizar e letrar é proporcionar condições para que se tenha acesso ao real mundo da escrita, fazendo uso significativo, usando-a como instrumento no exercício de seus direitos. Assim, aponta-se o letramento como o domínio da linguagem oral e escrita, utilizando-as na comunicação, relações sociais e ações praticadas em sociedade:

Alfabetização e Letramento: palavras e conceitos recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004, p. 18).

Nesse contexto, é fundamental salientar que a integração das tecnologias

digitais na educação apresenta-se como uma necessidade da contemporaneidade. Afinal, o processo educacional se faz a partir das vivências da realidade dos estudantes e do contexto em que eles estão inseridos. De acordo com Freire:

Para que a alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe a afirmar os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida (Freire; Macedo, 2013, p. 170).

A integração das TICs no processo de alfabetização representa uma oportunidade de auxiliar o processo de aprendizagem, desde os primeiros passos na leitura e na escrita. A era digital oferece recursos educacionais que podem tornar o aprendizado mais prático e envolvente aos alunos de diversas idades e contextos.

No entanto, é fundamental reconhecer os desafios associados ao uso excessivo de telas, especialmente entre os mais jovens. A exposição prolongada a dispositivos eletrônicos pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, além de afetar sua capacidade de concentração e interação social.

Portanto, enquanto promovemos a integração das novas tecnologias na alfabetização, é imprescindível manter um equilíbrio saudável entre o uso de ferramentas digitais e atividades *offline*. Os educadores precisam estar conscientes sobre o tempo de exposição e monitorar de perto o impacto que o uso das telas tem sobre o bem-estar dos alunos.

3.1 ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

Nas últimas décadas presenciou-se um grande salto tecnológico. As crianças nasceram e estão imersas em meio às tecnologias digitais. As informações do mundo são trazidas apenas a um *click* de distância. A utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem, ainda que em muitas escolas públicas seja de difícil acesso, traz mudanças significativas no acesso ao conhecimento e às informações. Freire defende que a educação deve capacitar os indivíduos a se tornarem críticos e conscientes de sua realidade, buscando transformá-la de maneira participativa.

[...] nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (Freire, 1996, p. 30).

Quando criteriosamente bem utilizadas, as tecnologias digitais podem oferecer recursos para que os alunos tenham maior autonomia em seu processo de aprendizagem, possibilitando o acesso a uma diversidade de materiais educativos e a oportunidade de explorar temas de interesse pessoal. A escola não tem como se isentar do seu papel frente às influências das tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como, suas complexidades na forma de lidar com os conhecimentos e informações veiculadas por elas. Contudo, essa integração do uso de tecnologias digitais não pode se apresentar como uma imposição, cujo objetivo é ampliar o controle sobre o trabalho docente visando exclusivamente resultados numéricos em avaliações oficiais, que não contribuem para uma educação realmente emancipadora.

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente a escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (Belloni, 2012, p. 10).

Assim sendo, os estudantes também utilizam recursos tecnológicos fora do ambiente escolar, trazendo seus conhecimentos prévios sobre as linguagens específicas. Quando se envolve signos, gestos e comportamentos necessários para os dispositivos digitais, é utilizado o termo “Alfabetização Digital”, um modo de aprendizagem de escrita.

Embora fale-se muito no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas, a realidade não é bem assim. Quando se tem equipamentos e alguns recursos, falta formação continuada. Assim sendo, é necessário pensar numa alfabetização feita com instrumentos digitais, ambiente digital e no contexto de letramento digital.

É inegável a visão de que cada vez mais a tecnologia vem assumindo espaços e resignificando o mundo contemporâneo. Nesse sentido, a educação deve atentar para essa questão, de modo a apropriar-se pedagogicamente das ferramentas disponíveis e se nortear para a construção de novas ações educativas, bem como, para implementação e adaptação das políticas públicas já existentes (Silva; Rocha, 2013, p. 66).

Em meio à era da tecnologia digital, Kenski (2012) afirma que as habilidades de leitura e escrita são incluídas com o termo digital e ganham novos paradigmas, porém não perdem sua função de registrar, comunicar e de se fazer entender.

No entanto, o termo “digital” agrega a essas habilidades novas dimensões com as especificidades dos recursos tecnológicos digitais, com suas linguagens específicas, textuais e visuais, produzidas e veiculadas pelos recursos tecnológicos digitais. É papel do professor, além de estimular o estudante a compreender suas linguagens, procurar desenvolver nele a análise crítica e reflexiva sobre as finalidades e usos das Novas Tecnologias Digitais.

Para Sampaio e Leite (1999), a alfabetização tecnológica compreende e contempla tanto as habilidades de leitura e escrita das linguagens comuns, quanto das linguagens tecnológicas.

[...] a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: na lecto-escrita estas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto. No caso da alfabetização tecnológica do professor, uma habilidade relaciona-se à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem (vista como forma) tecnológica e de suas mensagens e sua posição na configuração atual do mundo (vistas como conteúdo); e outra, à manipulação técnica das tecnologias (Sampaio; Leite, 1999, p.59).

Desta forma, o conhecimento das linguagens básicas sobre os recursos tecnológicos digitais é de fundamental importância, tanto para o professor quanto para o aluno. Compreender a funcionalidade e funções dentro de seus contextos de uso é fundamental para que se possa utilizar efetivamente os programas e aplicativos, suas funcionalidades e recursos específicos, especialmente nos computadores e *smartphones*, utilizando-os adequadamente e pedagogicamente dentro dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Para o professor, o conhecimento e o domínio dessas linguagens tornam-se necessários para planejar e inserir o uso dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas, inserindo-os em suas práticas pedagógicas, como recurso didático, a somar no

processo de ensino e aprendizagem. Já para o estudante, a alfabetização e o letramento digital, além do domínio das linguagens verbais e não verbais, pressupõe, principalmente, a sua posição crítica e reflexiva como receptor das informações que recebe.

Em síntese, é possível considerar que a alfabetização do século XXI precisa abraçar as oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que precisa se manter vigilante quanto aos seus possíveis efeitos adversos. Com uma abordagem equilibrada e cuidadosa, aproveita-se o potencial transformador das tecnologias digitais no processo educacional, preparando as futuras gerações para um mundo cada vez mais digitalizado e interconectado. Segundo Freire e Macedo:

A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. [...] uma alfabetização crítica, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político e o pedagógico (Freire; Macedo, 2013 pp. 83-84).

Paulo Freire, mesmo antes da globalização, apontava caminhos sobre a necessidade de um modo de aprendizagem contemporâneo. Assim, quanto mais o sujeito está integrado ao seu próprio contexto, “reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo” (Freire, 1980, p. 36).

Freire enfatiza a importância de contextualizar o aprendizado com a realidade vivida pelos alunos. As tecnologias digitais proporcionam ferramentas para explorar e conectar os conteúdos educacionais com as experiências cotidianas dos estudantes. Neste sentido, Freire (1996) relaciona o diálogo à possibilidade do exercício democrático dos educadores em sua prática pedagógica. Assumir uma postura dialógica pressupõe a humildade como elemento fundamental para nos permitir ouvir os outros e expressar nossa própria voz; ajuda a compreender que todos temos o que dizer com relação ao processo educacional.

Central na pedagogia de Freire é o diálogo como instrumento de construção do conhecimento. As tecnologias digitais, como fóruns *online*, *chats* e plataformas de colaboração, permitem uma interação mais dinâmica entre alunos e professores, criando um ambiente propício para debates, trocas de ideias e construção coletiva do conhecimento.

Para Freire, a educação deve ser um instrumento de inclusão social e emancipação dos indivíduos. As tecnologias digitais podem contribuir

significativamente para superar barreiras geográficas, econômicas e culturais, oferecendo oportunidades educacionais a um número maior de pessoas, inclusive aquelas em regiões remotas ou com limitações de acesso à educação tradicional.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...]. Isto é verdade se se refere às forças da natureza[...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (Freire, 1977, p. 48).

Assim sendo, Paulo Freire proporciona um arcabouço teórico que não apenas justifica, mas encoraja a integração das tecnologias digitais na prática educacional, desde que essas ferramentas sejam utilizadas de maneira crítica e reflexiva, alinhadas aos princípios de uma educação libertadora que promova a participação ativa e transformadora dos alunos em suas próprias realidades.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Nos últimos tempos a formação continuada de professores alfabetizadores tem sido alvo de políticas públicas e programas oficiais de formação no Brasil, partindo do pressuposto de que a mudança possa ocorrer a partir da reflexão sobre a prática, uma mudança real do exercício da profissão em turmas de alfabetização.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (Chimentão, 2009, p. 3).

Assim sendo, espera-se uma mudança de posicionamento em relação à forma de perceber e praticar a alfabetização. No entanto, percebe-se que na prática alguns fatores diferem do esperado, dificultando que ocorra o que está sendo idealizado. Desta forma é necessário refletir sobre a função e a organização das formações ofertadas para que seja possível avançar nesse sentido. De acordo com Saviani (2011, p.17)

[...] se as políticas educativas, como regra geral, não priorizam o provimento de condições adequadas para a realização do trabalho docente, também os

cursos de formação dos professores se desenvolverão em condições insatisfatórias, o que resultará numa formação igualmente insatisfatória (Saviani, 2011, p. 17).

Primeiramente é preciso destacar que a vida do professor não é cheia de plenas realizações. Em muitos casos, é uma realidade difícil, de muita luta, de desconstruções e construções e, muitas vezes, de falta de reconhecimento. Muitas propostas impostas visam mais formatar do que formar, frente ao que se busca como qualidade de ensino.

No decorrer do tempo, algumas esferas do governo investiram em programas de formação continuada para professores, inclusive os que têm como objetivo formar professores alfabetizadores. Essa ação começou a partir da aceitação de que era necessário refletir e mudar a prática docente, mobilizando esforços para que houvesse modificações nas formas de ensinar.

Um dos problemas apontados no modelo tradicional é a forma de ensinar, um modelo que não valoriza as vivências e especificidades dos estudantes, também a condição de um desenvolvimento contínuo e de adaptação. O modelo que não o vê como um ser humano de pleno desenvolvimento e particularidades. No ensino tradicional, um ensino mecânico e pautado em reproduções, não se tinha consciência de humanismo para vida de uma criança, ela tinha que se adaptar ao modelo imposto.

Dessa forma, tentando distanciar-se de práticas tradicionalistas e inserir uma postura flexível e reflexiva, a formação continuada do professor alfabetizador visa um caráter emancipador e efetivamente formativo para que seja atribuído sentido à prática pedagógica.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 2002, p. 12).

Nessa perspectiva, pensando em uma formação continuada que vise a construção de um professor preparado para uma prática libertadora, é necessário que esse profissional compreenda a verdadeira importância de seu papel no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que estão na fase de alfabetização.

De outro modo, não tem como não estar preparado para o atual mundo tecnológico

e o novo perfil dos estudantes, bem como, sua nova forma de aprender, integrando as Novas tecnologias Digitais em sua prática pedagógica. Segundo Moran, Massetto e Behrens (2013), ao refletir sobre como o professor precisa gerenciar e organizar em sua prática estas vastas opções metodológicas que são geradas a partir do uso de tecnologias digitais, afirmando que:

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte do nosso referencial (Moran; Massetto; Behrens, 2013, p. 27).

Desta forma, ainda se questiona o que pode ser feito para que os profissionais da educação consigam auxiliar na superação da atual crise de leitura, escrita e interpretação enfrentada pelos estudantes do nosso país. O que o professor precisa fazer para que o aluno leia, escreva e compreenda os textos lidos e posicione-se criticamente sobre o que leu. Percebe-se que não basta que o docente seja formado, uma vez que ele precisa estar ciente do que acontece no mundo e, principalmente, da realidade de seus alunos. Em tal contexto, a formação constante e a troca de conhecimentos/experiências com os pares e com os alunos podem ser alternativas capazes de fortalecer as linguagens envolvidas nesse processo.

O professor desempenha um papel essencial, um agente da mudança na aprendizagem de seus alunos, mas, para isso, precisa de uma formação de qualidade para entender a realidade do ambiente alfabetizador. Nunes (2018), a partir de discussões teóricas, aponta para a perspectiva de que a formação de professores, inicial ou contínua, deve ser constituída em um processo em que a

Valorização das práticas educativas não se sobreponha às teorias que as fundamentam ou vice-versa, evitando-se, com isto, a clássica dicotomia entre teoria e prática tão presente ainda na formação de professores do Brasil em que, ora foca excessivamente nas metodologias e práticas de ensino, ora centraliza-se nos fundamentos teóricos das questões educativas (Nunes, 2018, pp. 20-21).

O professor necessita ser o sujeito ativo ao construir a sua formação e a iniciativa ao aperfeiçoamento deve partir dele próprio. Na formação continuada, os professores não devem apenas executar um plano previamente dado a eles, ou prescrito, mas atribuir um sentido ao que estão fazendo, sendo capazes de auxiliar os alunos a fazerem o mesmo. Segundo Kersch (2014), os professores precisam de orientações adequadas e acesso a diferentes gêneros e discursos, para analisar, comparar, perceber a estrutura e a

linguagem das esferas onde os gêneros circulam.

Enfim, o professor tem uma difícil tarefa, que é trabalhar para unir teoria e prática. Não há uma solução prescrita para tudo o que acontece em sala de aula, mas há que se estudar o que acontece na rotina de um professor, para que todos, incluindo aqui os acadêmicos e pesquisadores, possam ajudar nessa missão. Em sua formação, o professor, além de estudar a teoria, deve perceber o que acontece com os demais, compartilhar as suas experiências, refletindo e buscando conhecer melhor a sua realidade social e a de seus alunos. Logo, analisar práticas de ensino-aprendizagem em contexto de alfabetização é um caminho efetivo para orientar o trabalho do professor. Prescrever, portanto, não cabe mais, porque cada realidade é repleta de subjetividades. Assim sendo, a formação de professores não é apenas defender uma ou outra perspectiva teórica, mas é adentrar-se no mundo do aluno. Isso, sabemos, não é tarefa fácil.

3.3 ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA E CENTRADA NO ALUNO

Há muito tempo tenta-se mudar a forma de ensinar, o método tradicional não tem suprido as demandas atuais. Assim sendo, surgiu a ideia de buscar uma aprendizagem centrada no aluno que visa métodos ativos, capaz de tornar os alunos protagonistas do próprio conhecimento, substituindo as aulas expositivas.

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro (Freire, 2005, p. 58).

A visão bancária da educação considera os estudantes como depósitos de conhecimentos que deverão ser reproduzidos tais como foram ensinados. Não existe espaço para crítica e construção de saberes. Da mesma forma, esse tipo de educação visa apenas adaptar os estudantes aos imperativos da sociedade, desconsiderando o horizonte da promoção da verdadeira autonomia e humanização.

Contudo, de acordo com Freire, educar:

Não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de

desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (Freire, 1996, p. 45).

Essa perspectiva valoriza a autonomia na maneira de aprender, utilizando os recursos individuais de cada estudante. “O educador já não é mais o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 2005, p. 79). É um processo de aprendizagem que entende o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem, e o professor atua como um facilitador, que auxilia o estudante na formulação da solução às questões e problemas, visando a realidade que o cerca.

Assim sendo, para obter uma visão mais ampla, as aulas são dinâmicas, criativas e sem mecanização, os estudantes obtêm mais facilidade para aprender, absorvendo novos conceitos. Também desenvolve habilidades socioemocionais, aprendendo a superar as frustrações e imprevistos. É uma aprendizagem pensada na realidade do estudante.

Vale lembrar que Paulo Freire tem sua obra marcada por uma visão humanista e libertadora da educação, o que influenciou profundamente práticas educacionais em todo o mundo, especialmente no que diz respeito à alfabetização. “O homem é sujeito: sente-se desafiado a desvelar os segredos de sua constituição; a partir da construção de suas próprias palavras também construção de seu mundo” (Freire, 2005, p. 11).

Para Freire (1999a), a alfabetização transcende a mera decodificação de letras e palavras. É um processo político, social e cultural que visa à emancipação do indivíduo e à transformação da sociedade. Por meio da alfabetização, o educando desenvolve a capacidade crítica de ler o mundo e de intervir na realidade, tornando-se um sujeito autônomo e protagonista de sua própria história.

Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos (Freire, 2011, p. 21).

De acordo com Ribeiro (2003), o método de alfabetização de Paulo Freire, também conhecido como método Paulo Freire, é baseado nos princípios da dialogicidade, da contextualização e da conscientização. O método se divide em quatro etapas:

- a) Investigação: no qual o educador pesquisa o universo vocabular do educando e identifica temas relevantes para seu contexto social;

Primeira fase: a da ‘descoberta do universo vocabular’ dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particularmente a experiência profissional (Freire, 1979, p. 43).

- b) Tematização: no qual os temas geradores são selecionados e trabalhados em conjunto com os educandos. “Uma palavra geradora pode englobar a situação completa ou referir-se somente a um dos elementos da situação” (Freire, 1979, p. 44);
- c) Problematização: no qual os temas são problematizados, levando os educandos a refletirem sobre sua realidade e buscar soluções para os problemas que os afligem;

Estas situações desempenham o papel de “desafios” apresentados aos grupos. Trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador. O debate a este propósito – como o que se leva a termo com as situações que nos proporcionam o conceito antropológico da cultura – conduzirá os grupos a “conscientizar-se” para alfabetizar-se (Freire, 1979, p. 44)

- d) Codificação: em que a partir da problematização, os educandos são incentivados a decodificar e codificar palavras e frases relacionadas aos temas geradores. Após esse momento, apresenta-se essa palavra separada em sílabas, a fim de que os alunos reconheçam “as partes” da palavra. Depois de distinguir as sílabas, visualizam-se as famílias silábicas que compõem a palavra em questão (Freire, 1979).

De acordo com Freire (2011) o educador, nesse contexto, assume a responsabilidade de encontrar as melhores estratégias para que o alfabetizando se torne o protagonista de sua própria aprendizagem. Ele deve ser um inventor incansável de métodos e ferramentas que facilitem a investigação e a compreensão

do conhecimento. O trabalho do educador não é simplesmente desvendar o objeto de estudo e entregar aos educandos de forma paternalista. É fundamental que o educador incentive o esforço da busca, elemento crucial para o processo de aprendizagem.

Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos. Conseqüentemente, este método – na medida em que ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto, de sujeito – converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo (Freire, 1979, p. 25).

Desta forma, o professor tem a responsabilidade de orientar e incentivar a autonomia e a criticidade do aluno, sem impor suas próprias interpretações. Para alcançar esse objetivo, o educador precisa estar em constante busca por novas metodologias e recursos didáticos. “Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (Freire, 1996, p. 9). Ele precisa ser flexível e atento às necessidades e interesses dos seus alunos, sempre com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa e libertadora.

3.4 O IMPACTO DAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Conforme apontou o Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco (2023), intitulado: “Tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, a tecnologia avança rapidamente, mas há poucas evidências robustas sobre seu valor agregado na educação. Produtos de tecnologia educacional mudam a cada 36 meses, e a maioria das evidências vêm de países ricos.

Evidências sólidas e imparciais do impacto da tecnologia educacional são escassas. No Reino Unido, 7% das empresas de tecnologia educacional conduziram estudos controlados randomizados e 12% usaram certificação de terceiros. Uma pesquisa entre professores e gestores em 17 estados dos Estados Unidos demonstrou que somente 11% haviam solicitado evidências revisadas por pares antes de adotar tecnologia educacional. Boa parte das evidências são produzidas pelos que estão tentando vendê-las. A Pearson financiou seus próprios estudos e contestou uma análise independente que demonstrava que seus produtos não tinham impacto algum (UNESCO, 2023, p. 7).

Ainda de acordo com o relatório, muitos estudantes têm poucas oportunidades de usar tecnologias digitais em práticas escolares. Entretanto, tecnologias acessíveis e design universal criaram oportunidades para estudantes com deficiências. Nesse sentido, destaca-se que algumas tecnologias educacionais podem melhorar certos tipos de aprendizagem em contextos específicos. Por exemplo, gravações de aulas de alta qualidade na China melhoraram os resultados dos estudantes rurais em 32%. Acrescenta-se que a rápida evolução da tecnologia pressiona os sistemas educacionais a se adaptarem. Nessa perspectiva, aponta-se a necessidade de definir habilidades digitais para currículos e avaliações (UNESCO, 2023).

Como se pode notar, o relatório ainda discute desafios como igualdade, qualidade e eficiência na educação, e as condições necessárias para que a tecnologia seja efetivamente integrada e benéfica para todos. Nota-se que essa integração de tecnologias digitais não é simples para as instituições de ensino no mundo todo, visto que a tecnologia não é um bem comum a todos, bem como a preparação a focar na formação integral do aluno.

Não é novidade que, atualmente, crianças, desde muito cedo, já manuseiam *smartphones* de seus pais para assistir seus desenhos. O contato com os recursos tecnológicos digitais acontece cada vez mais cedo. Deste modo, celulares, *tablets* e *games* compõem o cotidiano dos “nativos digitais”. Nesse sentido, não obstante a necessidade de avaliar constantemente os impactos do uso das tecnologias na educação básica, as escolas não podem parar no tempo. Devido ao novo perfil do estudante, devem se reinventar.

O aluno contemporâneo, não obstante às desigualdades presentes em nosso país, está mais exposto a uma avalanche de informações. Porém, não se pode deduzir um maior aprendizado ou aumento da capacidade crítica.

Em sua obra: “A Fábrica de Cretinos Digitais”, o neurocientista francês Michel Desmurget (2021) apresenta um panorama alarmante sobre os perigos do uso excessivo de telas digitais por crianças e adolescentes. Com base em uma análise abrangente de 591 estudos científicos, o autor argumenta que a imersão precoce e prolongada em *smartphones*, *tablets* e computadores está prejudicando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das novas gerações. Em consonância com o autor citado, Padulla (2021) em uma publicação intitulada: “Nativos ou cretinos digitais do capitalismo?” apresenta uma análise de estudos, e uma ampla bibliografia,

que indicam a nocividade pedagógica das políticas de digitalização do sistema escolar.

De maneira geral, os recursos tecnológicos digitais são considerados facilitadores do processo de aprendizagem, e em muitos casos, podem auxiliar no acompanhamento do desempenho individual de cada estudante, permitindo a personalização do processo de aprendizado visando as facilidades e dificuldades de cada um, apontando também a estimulação da autonomia e atuando ativamente na construção do conhecimento. Contudo, é preciso ter presente também as dificuldades com relação ao acesso por parte considerável da população brasileira e ainda os problemas dessa imersão precoce e exagerada de crianças e adolescentes aos meios digitais conforme já mencionado.

Santos, Oliveira, Dantas, Silva, G., Demuner, Silva, K., Silva, L., Silva, M. (2024) apontam que uma análise atenta dos desafios da educação online revela que as barreiras técnicas e infraestruturas, a resistência à mudança por parte dos educadores e as dificuldades de formação e capacitação docente configuram-se como entraves críticos que exigem soluções urgentes. Segundo os autores, a educação *online* apresenta um considerável leque de oportunidades para a personalização da aprendizagem, a democratização do acesso ao conhecimento e o fomento à colaboração, e ainda, o aprendizado ativo.

Tiné e Cardoso (2024) por sua vez, consideram que a implementação das tecnologias na educação infantil precisa ser cuidadosamente planejada e contextualizada, levando em consideração as características específicas das crianças, da instituição de ensino e da comunidade. É fundamental que famílias e educadores trabalhem em conjunto para garantir o uso seguro e responsável das tecnologias, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para uma participação ativa e consciente na sociedade digital.

Entretanto, ainda são muitos os desafios a superar para atingir aos propósitos que se espera. É uma necessidade inadiável. Afinal, é possível perceber como e quanto os recursos tecnológicos digitais impactaram no ritmo das transformações sociais, e como mantêm positivamente a expectativa dos estudantes em relação ao sistema de aprendizagem.

Não obstante aos desafios e contradições presentes, considera-se importante e necessário incentivar e promover ainda mais as formas para que esses recursos sejam empregados em sala de aula para proporcionar, efetivamente, o conhecimento

dos alunos e contribuir com o trabalho dos professores. Pois, desde o início da utilização do quadro negro e outros dispositivos como o projetor, fotocopiadora, DVD, entre outros, o propósito era apresentar informações. Atualmente, após a chegada das TICs²¹, sobretudo através da *internet*, o objetivo relacionado ao uso é buscar as informações, pesquisar o contexto e as influências dela ao cotidiano do estudante, se tornando essencial ao processo educativo.

Vale mencionar que à medida que as TICs se tornam acessíveis nas escolas, o docente tem diante de si novas possibilidades para sua atuação. Para isso, Carvalho (2012) considera que o professor precisa desenvolver novas habilidades para conviver nesse contexto, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas, não utilizando como referencial apenas o senso comum.

Do mesmo modo que o uso das tecnologias digitais ampliam o acesso às informações, quando utilizadas incorretamente sem um objetivo claro, pode acentuar ainda mais a lacuna existente entre a rede pública da rede privada de ensino. Além do mais, nenhuma tecnologia é capaz de substituir a ação e a presença do professor no processo educativo. Porém, é necessário que esses profissionais se capacitem para poder realizar a utilização e a condução dos recursos e ferramentas disponíveis. A respeito desse assunto, Freire aponta que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43).

Contudo, a formação crítica é um desafio atualmente, pois diante da avalanche de informações a que estamos diariamente expostos, praticamente não há tempo para reflexão. Esse tempo de reflexão inclusive é considerado desperdício, pois é visto como improdutivo. Trata-se de um contexto avesso ao que compreende e propõe Paulo Freire. O uso consciente e crítico da tecnologia no contexto escolar e particularmente pelos professores alfabetizadores passa por uma formação inicial e continuada que precisa ser emancipatória, ou seja, não pode render-se aos imperativos desumanizantes do neoliberalismo. A tecnologia precisa ser um instrumento, uma aliada no processo formativo e não como uma ferramenta que impõe um controle excessivo e desumano provocando adoecimento físico e mental.

21 São as Tecnologias da Informação e Comunicação que permitem a criação, a captura, o armazenamento, o recebimento e a transmissão de informações. No contexto educacional, as TICs podem ser excelentes ferramentas para otimizar as técnicas e gerar resultados positivos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o delineamento do percurso metodológico realizado na pesquisa. Inicialmente foram selecionados alguns trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e na Revista Brasileira de Alfabetização – RBA considerando o período compreendido entre 2018 e 2023 com o objetivo de apreender a relevância e a atualidade das pesquisas utilizadas neste estudo. Essa delimitação temporal permite acessar produções científicas mais recentes dos últimos seis anos, que incorporam os temas atuais na área pesquisada. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: a) alfabetização, b) práticas pedagógicas, c) tecnologias digitais.

Ao pesquisar o site do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, foram selecionadas algumas dissertações, conforme os descritores citados. No entanto, na Revista Brasileira de Alfabetização – RBA, ao buscar os três descritores conjuntamente, não se obteve nenhum resultado. Ao buscar dois descritores: alfabetização e práticas pedagógicas, obteve-se apenas 16 (dezesesseis) resultados, ao buscar somente por alfabetização, a pesquisa tornou-se mais completa. Desta maneira, foi possível selecionar as produções relacionadas aos descritores mencionados. Assim sendo, foi necessário pesquisar, dentro de cada produção, os assuntos relacionados às práticas pedagógicas e novas tecnologias, onde obteve-se resultados satisfatórios em 16 (dezesesseis) produções. Ressalta-se que desse total, 6 (seis) produções encontradas abordam diretamente o tema das tecnologias digitais na alfabetização.

Com a seleção dos trabalhos, buscou-se compreender, de forma mais específica, a produção acadêmica sobre a temática. Sendo possível analisar teorias, conceitos relevantes e até identificar lacunas, com o objetivo de conhecer e fundamentar teoricamente a pesquisa de uma forma mais completa. Reitera-se que as buscas compreenderam o período de 2018 a 2023, analisando uma queda no período pandêmico e um gradativo retorno após a pandemia.

4.1 REVISÃO DE LITERATURA

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas mais recentes sobre o tema, as buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Revista Brasileira de Alfabetização – RBA e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, no período compreendido entre 2018 e 2023.

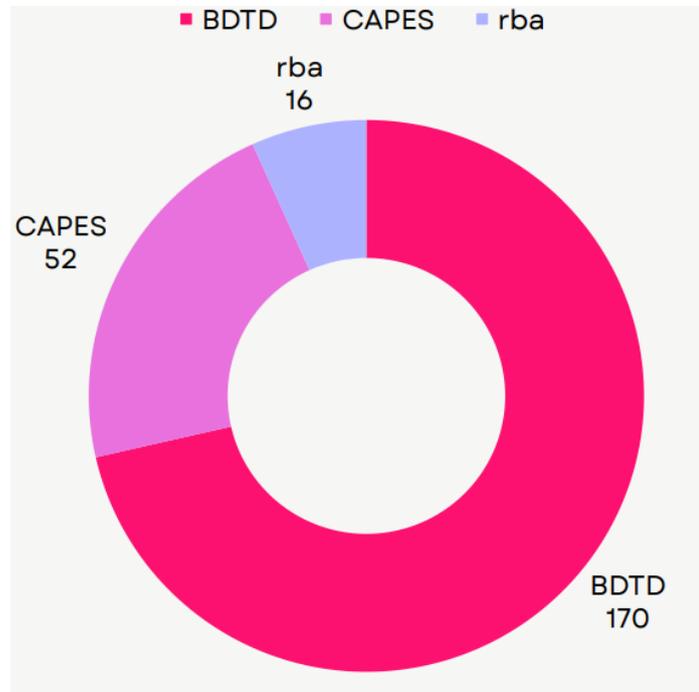
Na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), após a inclusão dos três descritores: a) alfabetização, b) práticas pedagógicas e c) novas tecnologias, a busca apresentou um total de 170 (cento e setenta) produções, entre teses e dissertações, onde foi possível selecionar os trabalhos que mais apresentaram relevância à pesquisa. Não houve dificuldade para realizar a busca, ao incluir os descritores e o período referido, a busca localizou os trabalhos, onde foi possível realizar a leitura e a seleção dos trabalhos que mais se adequaram à pesquisa.

Na Revista Brasileira de Alfabetização – RBA, com a inclusão dos três descritores, surgiram 0 (zero) resultados. Foi necessário incluir apenas dois descritores: alfabetização e práticas pedagógicas, para depois dentro de cada artigo tentar localizar a inclusão de novas tecnologias. Com apenas esses dois descritores, a busca apresentou 16 (dezesesseis) resultados.

Por sua vez, no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), a busca apresentou 52 (cinquenta e dois) trabalhos, porém para chegar até esse número foi necessário alterar o termo “novas tecnologias” para “tecnologia”, tendo assim, uma maior abrangência. Ao inserir o descritor: “novas tecnologias” a busca apresentou 16 (dezesesseis) resultados para os anos 2019 e 2020. Sendo assim, ao alterar o termo, a pesquisa forneceu uma quantidade maior, possibilitando a leitura e a seleção daqueles que realmente utilizavam as novas tecnologias. Ainda assim, nenhum resultado foi apresentado para o ano de 2023.

Para uma melhor compressão, foi elaborado um gráfico sobre a quantidade de obras apresentadas nos três sites de busca e, logo abaixo, as figuras com os resultados da pesquisa.

Figura 10 - Gráfico do resultado da pesquisa realizada
BDTD²² | CAPES²³ | RBA²⁴



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados consultados.

Com base na pesquisa realizada, na base de dados da BDTD, de um total de 170 (cento e setenta) trabalhos, entre teses e dissertações, foram selecionados 11 (onze). Para tal seleção considerou-se inicialmente o título dos trabalhos, palavras-chave e conteúdo dos resumos. Assim, na RBA, foram selecionados 11 (onze) artigos, de um total de 16 (dezesesseis). Já no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, de um total de 52 (cinquenta e duas) dissertações, foram selecionados 08 (oito). No total da busca nas três bases de dados foram selecionados um total de 30 (trinta) trabalhos, sendo 21 (vinte e uma) dissertações, 1 (uma) tese e 08 (oito) artigos.

Os critérios de inclusão para seleção dos trabalhos abordaram os temas relacionados às práticas pedagógicas na alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando a inclusão de novas tecnologias. Por outro lado, foram

22 Disponível em: < <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results>> Acesso em 8 de fevereiro de 2024.

23 Disponível em: < <https://revistaabalf.com.br/>> Acesso em 8 de fevereiro de 2024.

24 Disponível em: < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Acesso em 08 de fevereiro de 2024.

excluídos os trabalhos que apresentaram menor objetividade, pouca relação com o contexto e menor relevância para a pesquisa.

É preciso destacar que o descritor “novas tecnologias” ligado ao processo de alfabetização e práticas pedagógicas não foi encontrado com facilidade nos títulos das produções, sendo necessário se inteirar profundamente das produções para identificar as partes que tratavam do uso de novas tecnologias ligadas ao processo da alfabetização. Desta forma, esta análise apontou uma escassez de trabalhos que utilizam explicitamente a expressão “novas tecnologias” em seus títulos, quando combinada com os descritores “alfabetização” e “práticas pedagógicas”. Porém, vale destacar que foram encontradas produções que mencionam o uso de novas tecnologias digitais dentro de suas produções, mas não especificamente nos títulos.

A seguir, serão apresentados os quadros com os resultados dos trabalhos selecionados respectivamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Revista Brasileira de Alfabetização e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 3 - Teses e dissertações sobre alfabetização, tecnologias digitais e práticas pedagógicas – BDTD (2018-2023)

Nº	AUTOR TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS	IES	ANO	TIPO ÁREA
01	SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/4/48138/tde-06072018-094930/pt-br.php >	Estudar as práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.	As conclusões do estudo apontam que a escrita na escola se configura mais como objeto de aprendizagem do que como prática comunicativa. O ensino, por sua vez, aparece geralmente centrado no professor, isto é, com poucas oportunidades de reflexão e interação entre alunos.	USP	2018	Dissertação / Educação

02	<p>FREIRE, Thaís. Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental. 2018. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Universidade de São Paulo, Bauru, SP, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.25.2018.tde-01102018-211605.</p>	<p>Aplicar um programa de estimulação da consciência fonológica, abrangendo habilidades fonêmicas no primeiro ano do ensino fundamental.</p>	<p>Considerando os efeitos positivos no processo de alfabetização, conclui-se que o programa de consciência fonológica nos moldes da camada 1 da RTI é aplicável ao contexto escolar e sua implementação é uma necessidade do sistema educacional.</p>	USP	2018	Tese/ Saúde
03	<p>JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática: trabalho colaborativo e heterogeneidade. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_68488ee15cff736dc30990aeb0daf24c</p>	<p>Entender a importância do trabalho colaborativo, tomando-o como princípio norteador da prática pedagógica, favorecendo o processo de ensino de conteúdos em especial do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).</p>	<p>As análises permitiram afirmar que o trabalho colaborativo exige uma série de cuidados em torno de sua organização e de seu desenvolvimento. Mostrou, também, que o trabalho colaborativo, quando compreendido pelo professor como princípio didático, estando assim internalizado em sua posição epistemológica, pode auxiliar e qualificar a prática pedagógica e o ensino do SEA, especialmente no primeiro ano</p>	UFPEL	2018	Dissertação / Educação

			do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.			
04	<p>RODRIGUES, Maria das Graças Kohn. Comunidade de prática e Aprendizagem Matemática no 1º Ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UFRS. Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6571 ></p>	<p>Identificar como os integrantes de uma comunidade de prática colaboram na aprendizagem de matemática uns com os outros.</p>	<p>A prática pedagógica orientada pela prática social do uso do dinheiro (mercado) possibilitou a aprendizagem de conhecimentos matemáticos do cotidiano e a caracterização da sala de aula como uma comunidade de prática em que alunos e professora colaboram na aprendizagem de matemática uns com os outros.</p>	UFRGS	2019	Dissertação / Educação
05	<p>GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. Disponível em: http://www.reposito</p>	<p>Investigar a prática pedagógica de uma professora no trabalho com a literatura infantil no processo de alfabetização de crianças de seis anos.</p>	<p>A prática da docente apresentou elementos advindos de sua formação continuada, de suas crenças, bem como de sua ação pedagógica diversificada na utilização dos livros ofertados para aprendizagem da criança sobre a língua escrita por meio da literatura.</p>	UFOP	2019	Dissertação / Educação

	rio.ufop.br/handle/123456789/12380 >		Entretanto, há que se investir na articulação do domínio do sistema alfabético com conhecimentos sobre a língua escrita e seu uso na busca pela constituição de uma comunidade de leitores ativos e autônomos.			
06	<p>TRAJANO, Jonh Herbert de Almeida Falcão. O uso de tecnologias digitais na alfabetização: concepções de professores da escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Teorias e Análise Linguística, UFPB, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19935></p>	Compreender o lugar das tecnologias digitais na perspectiva de professores que alfabetizam.	A análise das práticas observadas conclui-se que os alfabetizadores não conseguem, ainda, introduzir na alfabetização, práticas com tecnologias digitais que ocasionem uma alfabetização em simultaneidade, ou seja, tanto pelos suportes impressos, como pelos suportes tecnológico-digitais. O que geraria, assim, um espaço de circulação de multiletramentos	UFPB	2019	Dissertação / Educação

07	<p>OLIVEIRA, Maria Carolina Branco Costa Antunes de. Modos de participação de crianças em práticas digitais no 1º ano do ensino fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2020. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639912 ></p>	<p>Investigar os modos de participação de crianças em processo de alfabetização em práticas sociais que envolveram a interação com instrumentos técnico-semióticos, bem como a relação com os dispositivos digitais e suas repercussões para o desenvolvimento cultural e o funcionamento psíquico.</p>	<p>Entre os resultados obtidos, destaca-se que a escrita digital exige gestos e ações específicos e diferentes daqueles envolvidos na escrita no papel. Observou-se também que a prática de uso do computador, articulada a situações de interlocução, oportunizou a mediação interpessoal e a ampliação de sentidos que contribuíram para a reconfiguração dos modos de operação digital empreendidos pelos alunos, o que parece ser indício de um uso instrumental do dispositivo que, assim como o processo de apropriação da escrita, interfere e complexifica o funcionamento psíquico.</p>	UNICAMP	2020	Dissertação / Educação
08	<p>VASSÃO, Adriane Meyer. Aquisição da consciência fonológica e dos mecanismos de leitura e escrita: um estudo. 2020.</p>	<p>Analisar as habilidades de consciência fonológica, leitura e escrita em crianças de 1º</p>	<p>Os resultados encontrados indicaram uma forte correlação entre a habilidade de escrita e a</p>	UPM	2020	Dissertação / Educação

	Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UPM, São Paulo, 2020. Disponível em: http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/27917 >	ao 4º ano do Ensino Fundamental.	habilidade de leitura. As habilidades de leitura e de escrita apresentaram também uma forte correlação com a habilidade de consciência fonológica.			
09	CANDITO, Vanessa. O enfoque CTS na formação docente: contribuições de um processo formativo em uma escola pública. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em ciências. UFRGS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/232285 >	Analisar as contribuições de um processo formativo, orientado pela Educação Ciência-Tecnologia-Sociedade, para a formação continuada de docentes de uma escola pública estadual.	Os resultados apontam benefícios do processo formativo para as práticas pedagógicas dos docentes, pois oportunizaram o incremento de novas possibilidades didático-pedagógicas e ainda, colaboraram com discussões importantes sobre as diversas circunstâncias de ensino-aprendizagem e dificuldades vivenciadas na Educação Básica.	UFRS	2021	Dissertação / Educação em Ciências
10	FONSECA, Simone de Biasi. Alfabetização científica no primeiro ano do Ensino Fundamental: os indicadores presentes nas falas dos alunos a partir	Promover o início da alfabetização científica com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.	Propor o ensino de Ciências, pensado a partir de um tema relevante aos estudantes, associado com experiências e outras atividades	UFPR	2022	Dissertação / Educação

	de experiências no ensino de Ciências. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2022. Disponível em: < https://hdl.handle.net/1884/68868 >		investigativas promovem o processo da alfabetização científica.			
11	ANDRADE, Juliana da Silva Costa. Alfabetização e letramento: em busca de práticas pedagógicas viabilizadoras da construção da escrita. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUCSP, São Paulo, 2023. Disponível em: < https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39528 >	Investigar práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização, a fim de elaborar apontamentos para formação de professores alfabetizadores.	Os resultados indicam várias especificidades referentes a tentativas de metodização da alfabetização e letramento e a contextualização o como elemento fundamental para que a aprendizagem da criança seja significativa, levando ao desenvolvimento de um alfabetamento que a considere como protagonista no processo de ensino-aprendizagem	PUC-SP	2023	Dissertação / Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da BDTD (2024)²⁵.

Quadro 4 - Artigos sobre alfabetização - RBA, (2018-2023)

Nº	AUTOR TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS	IES	ANO	TIPO ÁREA
01	TASSONI, Elvira Cristina Martins. O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as Práticas	Análise sobre o material didático do Programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo, e os	Os resultados indicam algumas lacunas que podem comprometer a efetivação da alfabetização durante o ciclo de	ABALF	2018	Artigo

²⁵ Consulta realizada entre 29 de abril de 2023 a 08 de fevereiro de 2024

	<p>Pedagógicas. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 8, p. 159-176, jul./dez, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.300></p>	<p>Cadernos de Formação do PNAIC, sob responsabilidade do Ministério da Educação.</p>	<p>alfabetização, especialmente em relação à análise e reflexão sobre a língua e à produção de textos escritos. A diversidade de situações de uso da escrita é condição para problematizar e refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.</p>			
02	<p>COScarelli, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293></p>	<p>Tecer considerações sobre o uso da tecnologia digital pelos professores, mostrando os desafios que esse uso apresenta a eles e como podem ser enfrentados.</p>	<p>Acredita-se em um diálogo mais próximo entre a universidade e as escolas, assim como as iniciativas de professores que se reúnem para explorar o novo, são caminhos que vão oferecer respostas e propostas de novas práticas para uma educação para tempos digitais</p>	ABALF	2018	Artigo
03	<p>MACEDO, Maria do Socorro Nunes Alencar. Por uma alfabetização transformadora. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10, p. 63-65, jul./dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.356></p>	<p>Apresentar um manifesto sobre a proposta de alfabetização do Governo Bolsonaro através do DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019, que Institui a Política Nacional de Alfabetização no país.</p>	<p>Conclui-se que a proposta de alfabetização do Governo Bolsonaro, mais que um retrocesso, é uma violência simbólica a nossas crianças e docentes, que não podem ter sua cognição reduzida a uma relação grafema-fonema</p>	ABALF	2019	Artigo

04	<p>KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 233-255, jan./jun, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.340></p>	<p>Relativizar dualismos frequentes nas discussões teóricas desenvolvidas sobre a alfabetização. Aspectos referentes à atuação dos professores.</p>	<p>Organizar as várias temáticas em “dilemas”, de um lado porque elas têm sido muito polarizadas na discussão acadêmica e, de outro lado, a fim de provocar o debate e (quem, sabe?) fazer avançar nosso conhecimento e nossa prática.</p>	ABALF	2019	Artigo
05	<p>MORAES, Giselly Lima de. Aplicativos para a alfabetização: o lúdico, o pedagógico e o digital em discussão. Revista Brasileira de Alfabetização - RBA, Nº 15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021503></p>	<p>Propor uma análise de aplicativos voltados para apoiar o processo de alfabetização, analisar as concepções de alfabetização que subjazem à oferta desses produtos, bem como refletir sobre a relação entre jogos digitais e práticas de linguagem na contemporaneidade.</p>	<p>Como resultado, foi identificado uma prevalência de concepções de alfabetização centradas em modelos sintéticos, com ênfase na relação fonema-grafema, e um processo de gamificação que coloca a língua como um objeto de aprendizagem afastado dos seus contextos de uso, predominando o uso de mecânicas de jogo que não articulam de forma significativa as reflexões sobre o sistema alfabético com a jogabilidade.</p>	RBA	2021	Artigo
06	<p>SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt Santos de; CARTAXO, Simone Regina Manosso; BACH, Daiana. Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e os avanços? Revista Brasileira de Alfabetização -</p>	<p>Analisar a partir do ponto de vista de ex-alunos, práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores a fim de examinar permanências e possíveis</p>	<p>Os resultados indicam: permanência e prevalência da ideia restrita da alfabetização como aquisição do código escrito, com alguns avanços no sentido de incorporar práticas de uso social da escrita; permanência de práticas</p>	RBA	2021	Artigo

	RBA, Nº 15, 2021. DOI: < https://doi.org/10.47249/rba2021463 >	avanços.	sistemáticas de leitura e escrita com memorização do alfabeto, sílabas e palavras; os métodos permanecem sendo a questão central da alfabetização; há tentativas reais de ressignificação do processo de alfabetização e do papel mediador do professor.			
07	COUTO, Maria Elizabete Souza; OLIVEIRA, Andhiara Leal Antunes. Entre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica. O que faz a professora? Revista Brasileira de Alfabetização - RBA , Nº 17, 2022. DOI: < https://doi.org/10.47249/rba2022518 >	Identificar a concepção de alfabetização que fundamenta a prática da professora alfabetizadora e como se relaciona com a concepção das atividades desenvolvidas em sala de aula.	É prescindível que nas formações iniciais e continuada sejam garantidos momentos de estudo sobre as concepções de alfabetização e suas implicações na prática pedagógica do professor, pois dessa forma, será mais fácil tomar consciência das suas ações e dos impactos na aprendizagem das crianças.	RBA	2022	Artigo
08	MORAIS, Arthur Gomes de. Políticas e Práticas de alfabetização no Brasil hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. Revista Brasileira de Alfabetização - RBA , Nº 16 (Edição especial), 2022. DOI: < https://doi.org/10.47249/rba2022584 >	Analisar criticamente a vivência em nosso país, nas últimas décadas, no campo da alfabetização.	Inspirados em Paulo Freire, conclama-se aos educadores a resistir a essa atual combinação de autoritarismo, privatização e tratamento das escolas como empresas.	RBA	2022	Artigo

09	<p>OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. PANIZZOLO; Claudia. Ler e escrever entre os séculos XIX e XX: métodos, livros e concepções.</p> <p>Revista Brasileira de Alfabetização-RBA, Nº 18, 2022.</p> <p><DOI: https://doi.org/10.47249/rba2022674 ></p>	<p>Contribuir para a ampliação do conhecimento já acumulado no campo da história da alfabetização no Brasil, nas reflexões sobre métodos, teorias e práticas pedagógicas concernentes ao ensino inicial da leitura e da escrita.</p>	<p>Conhecimento sobre a história da alfabetização é indispensável para atuar de forma crítica e consciente na construção do futuro, de modo que se possa produzir propostas de reforma escolar, elaborar ferramentas didáticas e formar futuros professores.</p>	RBA	2022	Artigo
10	<p>FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização.</p> <p>Revista Brasileira de Alfabetização-RBA, Nº 16, 2022.</p> <p><DOI: https://doi.org/10.47249/rba2022591 ></p>	<p>Tratar dos desafios históricos e contemporâneos relacionados à alfabetização.</p>	<p>Conclui-se que integram esses desafios o uso dos suportes, a disseminação de outros sistemas semióticos e a necessidade de estratégias para trazer, para o repertório dos alfabetizandos, a cultura manuscrita e a cultura impressa herdadas, bem como a cultura escrita digital.</p>	RBA	2022	Artigo
11	<p>BRUXEL, Carla Maria. Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e da escrita.</p> <p>Revista Brasileira De Alfabetização – RBA, nº 21, 2023.</p> <p><DOI: https://doi.org/10.47249/rba2023682></p>	<p>Analisar as determinações da legislação que rege o processo de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>Evidenciou-se que o aluno tem direito ao pleno desenvolvimento, ao acesso e permanência na escola, bem como à progressão na aprendizagem. A BNCC orienta a consolidação do processo de alfabetização até o segundo ano do EF,</p>	RBA	2023	Artigo

			contudo, alguns alunos necessitam de um tempo maior para se alfabetizar. Por isso, necessitam ser motivados por meio de situações concretas de leitura e de escrita a fim de promover sua inserção e atuação na sociedade letrada.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Revista RBA (2024)²⁶

Quadro 5 - Teses e Dissertações sobre Alfabetização, Tecnologias Digitais e Práticas Pedagógicas – CAPES (2018-2023)

Nº	AUTOR TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADOS	IES	ANO	TIPO ÁREA
01	SCHIAVINI, Andréia Cadorin. Alfabetização e letramento nas escolas do Campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFFS. Chapecó, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6570899 >	Identificar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos cadernos dos alunos do primeiro ano, classes multisseriadas do campo, do município de Concórdia – SC	Foi possível perceber que a preocupação com as especificidades da alfabetização ocorre na maioria das vezes dissociada da prática social. O entendimento sobre a alfabetização precisa ultrapassar reducionismos para ampliar as possibilidades de leitura e escrita.	UFFS	2018	Dissertação/ Educação

²⁶ Consulta realizada entre 29 de março e 08 de fevereiro de 2024.

02	<p>STANCIOLA, Adriana Andreia da Silva. Prática Pedagógica e cotidiano escolar: tecendo caminhos entre duas professoras. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFA. Viçosa, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10907462</p>	<p>Apresentar a descrição do cotidiano escolar de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental sob a regência temporária de duas professoras</p>	<p>Um professor se constrói num processo coletivo, “imerso” em mundos diversos que se afetam, se misturam e entram em conflitos, construindo subjetividades e levando os docentes a refletirem e multiplicarem as construções de sentido e de realidade, enquanto constroem e praticam currículos diariamente.</p>	UFV	2018	Dissertação/ Educação
03	<p>SOUZA, Cícera Cosmo de. A Lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no Ensino Fundamental na cidade de Farias Brito - CE. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFPB. João Pessoa, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7043670</p>	<p>Analisar a organização e realização do trabalho pedagógico com crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, à luz da Lei nº 11.274/2006 na cidade de Farias Brito - CE.</p>	<p>As políticas educacionais brasileiras retratam a conjuntura que estão inseridas, a Lei de nº 11.274/2006, não é uma exceção, uma vez que traz consigo as marcas do controle político e econômico exercido pelo neoliberalismo. Essas questões refletem diretamente no trabalho pedagógico realizado com as crianças de seis anos no 1º ano do Ensino</p>	UFPB	2018	Dissertação/ Educação

			Fundamental, o foco na alfabetização negligencia os demais aspectos formativos particulares na infância.			
04	<p>PASCON, Caroline. Avaliação e adequação de um livro de estimulação da linguagem escrita. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em fonoaudiologia. Bauru, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7627896.</p>	Estimular as habilidades do domínio da linguagem oral, do processamento fonológico e outras habilidades como letramento, princípio alfabético e processos perceptuais auditivos e visuais. apontadas pela literatura como importantes para o processo de alfabetização.	Elaboração do material que se transformou em um livro e foi intitulado como “Conte com a Fono! Histórias e atividades para crianças em fase de alfabetização”.	USP	2019	Dissertação / Fonodialogia
05	<p>SILVA, Alexandre Ribeiro da. Jogos digitais no ciclo de alfabetização: um caminho no processo de alfabetizar letrando. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Inovação e Tecnologias Educacionais. Natal. RN, 2019. Disponível em:</p>	Elaborar estratégias de uso de jogos digitais	Foi possível construir estratégias para o uso dos jogos digitais, viabilizando o uso social da leitura e da escrita na alfabetização em contexto de letramento.	UERN	2019	Dissertação/ Educação

	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9200059 >					
06	<p>BUOGO, Cristina de Fatima Marcon.</p> <p>Políticas educacionais: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIPLAC, Lages, SC, 2020. Disponível em:</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10467748 ></p>	<p>Abordar as políticas educacionais que foram implementadas no século XXI no Brasil, com o intuito de compreender se as mesmas possibilitam práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento.</p>	<p>Conclui-se que DCNs, BNCC e Currículo do Território Catarinense trazem em seu texto algumas possibilidades para que sejam pensadas práticas pedagógicas educacionais. Embora nem sempre essas possibilidades estejam explícitas nos documentos, os mesmos também não inviabilizam as práticas.</p>	UNIP LAC	2020	Dissertação/Educação
07	<p>MOLIN, Katiane Dal.</p> <p>O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando. 2021. Dissertação. (Mestrado em Letras) – UPF, Passo Fundo, RS. 2021. Disponível em:</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10467748 ></p>	<p>Analisar a coleção Ápis Língua Portuguesa do Ensino Fundamental buscando identificar as contribuições da coleção para o desenvolvimento da Consciência Fonológica (CF) e da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</p>	<p>Os resultados das análises, de forma geral, evidenciam que, apesar dos livros apresentarem subsídios contemporâneos e atualizados necessários para o aprofundamento teórico do professor, não apresenta propostas alternativas focadas na criança com</p>	UPF	2021	Dissertação/Educação

	abalho=11288784>	(SEA).	mais dificuldade. Por outro lado, as atividades presentes nos livros do 1º e 2º anos, embora sejam relacionadas ao SEA, são insuficientes em quantidade e qualidade para que a criança aprenda a ler adequadamente no período esperado, além de não promoverem efetivamente a escrita autônoma e seu contato com a leitura e a escrita de gêneros diversos na perspectiva de práticas sociais.			
08	THIES, Vera Lucia Hermann. Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UNOESC, Joaçaba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie	Analisar as práticas pedagógicas adotadas por professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização.	Os resultados evidenciam a necessidade de políticas públicas eficientes e de continuidade nas ações, com capacitações voltadas às demandas das professoras, com apoio pedagógico e valorização profissional.	UNO ESC	2022	Dissertação/Educação

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11703418 >				
---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados consultados²⁷.

A revisão de literatura foi realizada destacando a seleção de artigos, teses e dissertações que adotam uma abordagem de contribuição significativa ao tema. Nesse sentido, foram inicialmente selecionados os estudos que, a partir do título, palavras-chave e conteúdo dos resumos apresentassem relação com o tema em questão e pudessem contribuir com as análises, bem como com o desenvolvimento do produto educacional aqui proposto.

Essa abordagem implica em identificar e analisar trabalhos acadêmicos que não apenas discutem o tema em questão, mas que também trazem novas perspectivas, descobertas ou *insights* relevantes que acrescentam ao entendimento existente sobre alfabetização e como a tecnologia se relaciona com esse processo. Em um segundo momento foram identificados e destacados aqueles estudos cujos objetivos estabeleçam uma relação mais direta ou indireta com o tema da pesquisa. Assim, para identificar as produções mais relevantes, foram estabelecidos critérios, priorizando estudos que abordassem práticas pedagógicas de alfabetização com a integração de novas tecnologias para contribuir no processo de aprendizagem.

A consulta à BDTD, ao portal Artigos sobre Alfabetização da RBA e ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando os descritores: alfabetização, práticas pedagógicas e novas tecnologias, com foco na produção brasileira, revelou um panorama caracterizado pela presença das ideias de Paulo Freire nesse campo de estudo.

A busca por compreender os fatores que influenciam o processo de alfabetização é um tema muito discutido na área da educação, o que ficou evidenciado na revisão de literatura. Foram encontradas diferentes produções que buscam identificar as situações que interferem no processo de alfabetização, outras que sugerem práticas diferenciadas para um processo de aprendizagem mais significativo,

²⁷ Consulta realizada no Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES entre 29 de março e 08 de fevereiro de 2024.

assim como a necessidade de políticas públicas eficientes e de continuidade nas ações, capacitações voltadas às demandas dos professores, apoio pedagógico e à valorização profissional.

O conjunto dos trabalhos analisados evidencia que os objetivos refletem uma variedade de interesses e abordagens dentro do campo da alfabetização e práticas pedagógicas, destacando-se o compromisso da pesquisa educacional em compreender e melhorar os processos de ensino e aprendizagem nos primeiros anos escolares.

Considerando a diversidade de objetivos e temáticas investigadas nos estudos contemplados nas bases consultadas entre 2018 e 2023, sobre alfabetização e práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro, nota-se que a articulação desses objetivos possibilita uma visão abrangente das contribuições acadêmicas no campo da educação inicial de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos revisados abordam desde aspectos específicos da prática pedagógica até questões mais amplas relacionadas ao uso de tecnologias digitais, colaboração entre docentes e impactos das políticas educacionais vigentes.

A revisão de literatura realizada revelou ainda uma série de conclusões significativas relacionadas às práticas pedagógicas e ao processo de alfabetização no contexto educacional contemporâneo. Nesse sentido, primeiramente, notou-se que a escrita na escola muitas vezes é tratada predominantemente como objeto de aprendizagem, em detrimento de sua função comunicativa. Essa visão pode limitar a experiência dos alunos em expressar suas ideias de forma autêntica e interativa, reforçando um modelo centrado no professor, o que reduz as oportunidades de reflexão e interação entre os próprios estudantes.

De maneira geral, os estudos analisados indicam que a formação continuada dos docentes, alinhada às diretrizes educacionais vigentes, é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas. Esses programas de formação continuada, não apenas oferecem novas possibilidades didático-pedagógicas, mas também estimulam discussões importantes sobre os desafios enfrentados na educação básica.

Dos 30 estudos selecionados, 16 referenciam diretamente as contribuições de Paulo Freire, evidenciando uma influência significativa de seu pensamento no campo da alfabetização. Essa presença marcante se deve à relevância da pedagogia freiriana, que propõe uma educação libertadora, crítica e transformadora, alinhada aos objetivos de uma alfabetização emancipatória.

A obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, foi citada diretamente em cinco trabalhos analisados. Essa obra enfatiza a importância de uma prática educativa que promova a autonomia, a criticidade e a criatividade dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa e significativa na sociedade contemporânea.

Outro aspecto destacado foi a discussão sobre a educação fundamentada na prática e na liberdade, identificada em três dos trabalhos analisados. A perspectiva freiriana de educação enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática, valorizando a experiência concreta dos alunos e a construção coletiva do conhecimento como elementos fundamentais para o desenvolvimento educacional.

A terceira obra relevante, “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, citada em três trabalhos, aborda a leitura não apenas como um processo de decodificação, mas como um meio essencial para a compreensão crítica do mundo e para a formação de indivíduos conscientes e engajados.

Por fim, “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” foi utilizado em dois dos trabalhos examinados. Nesta obra, Freire explora os desafios e dilemas enfrentados pelos professores em sua prática diária, sublinhando a importância do compromisso com a transformação social e o fortalecimento da autonomia dos alunos como objetivos centrais da educação.

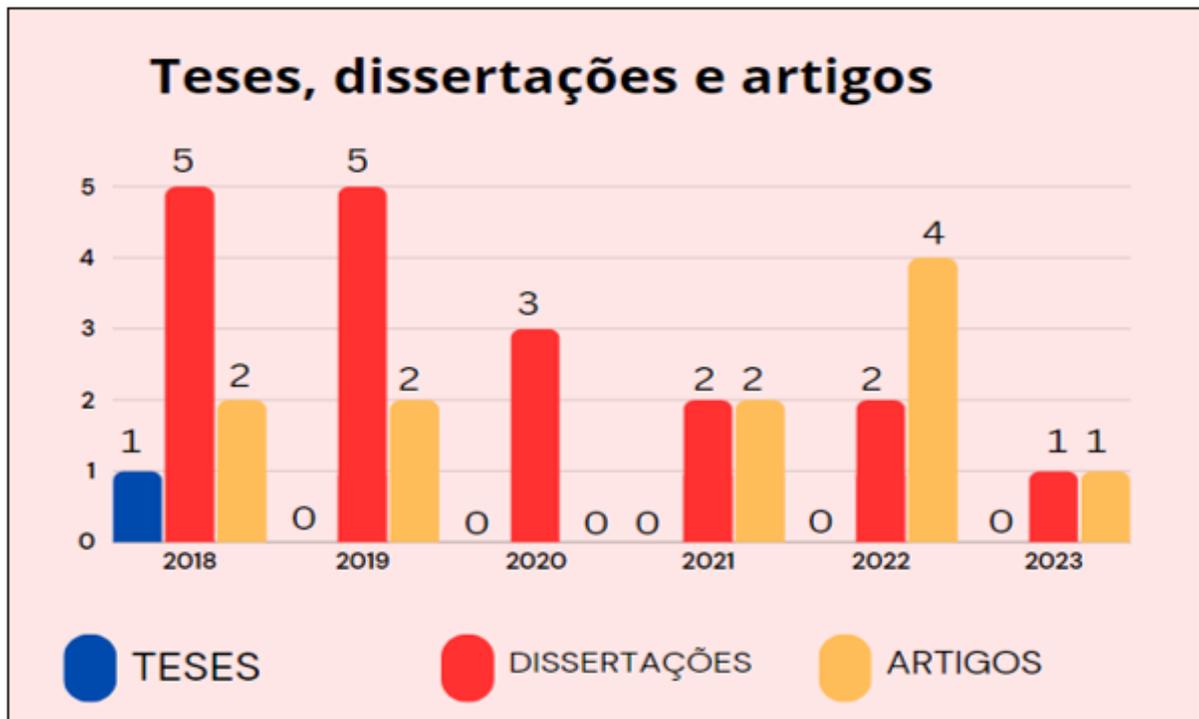
Outras obras de Paulo Freire também foram citadas em menor número, tais como: “Educação na cidade”, “Extensão ou comunicação?”, “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” e “Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação”.

A presença marcante das ideias de Paulo Freire nos estudos sobre alfabetização evidencia a relevância de sua pedagogia para a compreensão desse processo fundamental. Nesse sentido, os princípios da educação libertadora, crítica e transformadora, defendidos por Freire, oferecem bases sólidas para a construção de práticas alfabetizadoras que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia, criticidade e engajamento social.

Essa presença significativa das obras de Paulo Freire nas produções acadêmicas analisadas sublinha não apenas sua influência teórica e prática na educação brasileira, mas também a perenidade de seus ideais frente aos desafios contemporâneos da alfabetização, das práticas pedagógicas e da integração das novas tecnologias no processo educacional.

Com base no mapeamento das produções acadêmicas analisadas neste estudo foi elaborado um gráfico com o detalhamento dos resultados, considerando os descritores: alfabetização, práticas pedagógicas e tecnologias digitais, no período compreendido entre 2018 e 2023, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 11 - Gráfico das teses, dissertações e artigos sobre: Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais a partir dos dados da BDTD



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados consultados.

Como se pode notar, o gráfico evidencia uma queda na produção acadêmica entre os anos de 2018 e 2023. Essa tendência de declínio é observada consistentemente desde 2018 em teses e dissertações, enquanto, em contrapartida, há um aumento progressivo na quantidade de artigos acadêmicos a respeito da temática. Durante o período de 2018 a 2019, nas bases consultadas observa-se um quantitativo considerável de pesquisas relacionadas à alfabetização e suas práticas pedagógicas, incluindo a inserção de novas tecnologias.

No entanto, uma queda acentuada é observada nos anos de 2020 e 2021, coincidindo com a pandemia da COVID-19. Durante esse período, o cenário educacional foi impactado pelo isolamento social e pela necessidade de adaptação ao ensino remoto. Como resultado, o foco dos profissionais da educação estava voltado para a superação dos obstáculos e na busca por soluções para garantir a

continuidade do processo educativo. Ao avançar para os anos de 2022 e 2023, período pós-pandêmico, é interessante notar que o número de produções acadêmicas sobre a temática não retorna ao mesmo patamar observado antes da crise. Este fenômeno pode ser atribuído a diferentes fatores, incluindo a necessidade de reconstrução do sistema educacional e a redefinição das prioridades de pesquisa.

Assim sendo, é importante refletir que o período pós-pandêmico oferece oportunidades para pensar e inovar. Quando surge a necessidade de adaptações a novas realidades, aprende-se com as experiências passadas, surgindo a possibilidade de reavaliar abordagens pedagógicas com a integração de novas tecnologias, recurso este, tão necessário durante o período pandêmico e até hoje.

4.2 COMPREENSÃO DAS DISSERTAÇÕES, ARTIGOS E TESES

Após a seleção dos trabalhos pela sua relevância ao tema da pesquisa, procedeu-se à análise dos objetivos de cada obra, isto é, dos objetivos pretendidos pelos autores. Dentro dos estudos selecionados, foram identificados e destacados no quadro a seguir os objetivos que estabeleciam uma relação mais direta ou indireta com o tema da pesquisa. Desta forma, essa etapa permitiu uma compreensão mais clara das intenções dos autores em relação ao assunto em estudo, e, com isso, facilitou a identificação de conexões significativas entre os diversos trabalhos analisados.

Quadro 6 - Objetivos apresentados nas dissertações, artigos e teses selecionados para revisão de literatura

Objetivos
Analisar o estudo as práticas pedagógicas;
Explorar a estimulação da consciência fonológica;
Reconhecer as práticas de produção textual e leitura;
Promover a participação de crianças em processo de alfabetização e em práticas sociais que envolveram a interação com os dispositivos digitais;
Estudar a consciência fonológica, leitura e escrita;
Promover contribuições do processo formativo para a formação continuada de docentes;
Investigar práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização;
Analisar do material didático do Programa Ler e Escrever, do estado de São Paulo, e os Cadernos de Formação do PNAIC, sob responsabilidade do Ministério da Educação;

Refletir sobre a relação entre jogos digitais e práticas de linguagem na contemporaneidade;
Analisar a partir do ponto de vista de ex-alunos, das práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores;
Identificar a concepção de alfabetização que fundamenta a prática de uma professora alfabetizadora;
Refletir sobre métodos, teorias e práticas pedagógicas concernentes ao ensino inicial da leitura e da escrita;
Analisar os desafios históricos e contemporâneos relacionados à alfabetização que envolvem tecnologias disponíveis em cada tempo;
Analisar as determinações da legislação que rege o processo de apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
Identificar as concepções de Alfabetização e Letramento presentes nos cadernos dos alunos do primeiro ano, classes multisseriadas do campo, do município de Concórdia – SC;
Estimular as habilidades, apontadas pela literatura, como importantes para o processo de alfabetização e proposição de estratégias de uso de jogos digitais;
Analisar as perspectivas e implicações que as políticas educacionais trazem para as práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento das crianças;
Explorar a coleção Ápis Língua Portuguesa do Ensino Fundamental;
Investigar as práticas pedagógicas adotadas frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das produções retiradas da BDTD, RBA e CAPES²⁸.

Dentre todas as produções selecionadas, foi possível relacionar e conhecer outros contextos e perspectivas que envolvem a alfabetização dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Também dedicou atenção a assuntos que colaboraram com a compreensão da revisão de literatura, fornecendo um panorama mais completo para esta pesquisa, proporcionando uma análise abrangente e atualizada do conhecimento existente sobre a alfabetização, práticas pedagógicas e a inclusão de novas tecnologias.

A consulta das palavras-chave também auxiliou na seleção dos trabalhos para o a revisão de literatura. As palavras-chave são termos que indicam o foco central das produções, ou seja, principais temas abordados no estudo. Desta forma, foi elaborada uma nuvem de palavras utilizando a plataforma *wordart.com* considerando as palavras-chave encontradas.

²⁸ Consulta realizada entre 29 de março a 08 de fevereiro de 2024.

A nuvem de palavras, ou *word cloud*, é uma representação visual de palavras na qual o tamanho de cada palavra é proporcional à sua frequência de ocorrência em um determinado texto ou conjunto de textos. Ela foi utilizada principalmente para visualizar e destacar os termos mais frequentes ou importantes na revisão de literatura, permitindo uma rápida percepção das palavras-chave ou dos temas principais presentes na pesquisa.

Figura 12 - Nuvem elaborada com as palavras-chave apresentadas nas dissertações, artigos e tese selecionados para a revisão de literatura



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos consultados na BDTD, RBA e CAPES (2018- 2023)²⁹.

Diante das informações da nuvem de palavras, por meio da representação visual, é apontado que os termos “alfabetização”, “práticas pedagógicas” (ou “prática pedagógica”) e “tecnologias digitais” são os mais proeminentes e recorrentes na revisão de literatura. Essas palavras-chave destacam-se por sua frequência de aparecimento no contexto da pesquisa sobre o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

²⁹ Consulta realizada entre 29 de março e 08 de fevereiro de 2024.

Além desses termos centrais, a nuvem de palavras também revelou a presença de outras palavras-chave relacionadas ao tema, sugerindo uma rede conceitual ampla e interconectada. A nuvem de palavras não apenas destaca as palavras mais frequentes, mas também ajuda a identificar temas emergentes e conexões conceituais dentro do campo de estudo da alfabetização e das práticas pedagógicas, enfatizando a importância da formação contínua dos professores como uma estratégia crucial para aprimorar a educação inicial das crianças.

Além disso, a necessidade da formação continuada de professores emergiu como uma conclusão relevante da análise. Esse aspecto é importante para enfrentar e entender os desafios identificados no processo de alfabetização das crianças. A formação continuada proporciona aos professores as habilidades e conhecimentos necessários para aplicar práticas pedagógicas humanizadas, integrando adequadamente as tecnologias digitais no ensino, o que pode contribuir significativamente para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, entre as produções, destaca-se a contribuição de Kramer (2019), em seu artigo intitulado: “Alfabetização: dilemas da prática”, a autora relata que a prioridade deve ser a formação continuada dos professores e que é necessário qualificar professores em serviço, ou seja, aqueles que já estão na prática escolar. Aborda que exista estratégias necessárias para essa formação e defende que se dê ênfase aos conteúdos básicos da língua portuguesa.

Outra autora, que também apontou a necessidade da formação continuada, foi Gonçalves (2019), ela destacou que muitos profissionais levam para a sua prática pedagógica o que vivenciaram na sua trajetória na época em que eram estudantes.

A formação continuada tem contribuído para a mudança na prática, no ressignificar do que foi apreendido nos processos de formação. É possível refletir também sobre a história do sujeito professor que antecede sua atuação em sala de aula, e que muitas vezes reproduz elementos de seu processo de escolarização e formação acadêmica. Há de se pensar também, frente às práticas observadas, na necessidade de subsídios teóricos e espaços de discussões que levem os educadores à reflexão sobre o fazer pedagógico para promover uma prática pedagógica de qualidade e emancipatória, para não se perder no processo e promover o aprendizado das crianças (Gonçalves, 2019 p. 142).

Desta forma, mudar o olhar sobre a prática de trabalho em sala de aula surge como uma das alternativas para tentar solucionar muitos problemas que rodeiam o processo de alfabetização.

Ainda, se tratando da revisão de literatura, foram encontradas 19 (dezenove) produções com abordagem qualiquantitativas, contendo pesquisas de campo, estudos de casos, gráficos, análise de dados e entrevistas. Outras 11 (onze) realizaram suas pesquisas com a abordagem qualitativa, utilizando apenas análises documentais e pesquisas bibliográficas. Entre os aportes teóricos mais citados estão: Paulo Freire (1986, 1989, 2002, 2021); Soares (2004, 2008); Ferreiro e Teberosky (1999); Moran (2013); Bardin (2010); Mortatti (2006, 2008); Pérez (2008); Piaget (1971); Vygotsky (2005); Freire e Macedo (2015); Martín-Barbero (2011); Citelli (2010); Orozco-Gomez (2011, 2014); Sartori (2006, 2012, 2014); Kramer (2019); Gonçalves (2019).

Com base nas produções analisadas foi elaborada uma nuvem de palavras utilizando a plataforma *wordart.com* considerando os(as) autores(as) mais citados(as) nos estudos selecionados:

Figura 13 - Nuvem de palavras de autores mais citados



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados consultados.

A nuvem de palavras, baseada na revisão de literatura, proporcionou uma representação visual que ilustrou a frequência e a importância dos teóricos dentro do campo de estudo. Observando a nuvem de palavras, foi possível identificar claramente quais autores foram mais referenciados e, conseqüentemente, exerceram maior influência neste campo acadêmico.

No contexto descrito, Paulo Freire se destacou como uma figura central, com múltiplas citações ao longo da pesquisa. Sua presença evidenciou não apenas sua

relevância teórica, mas também sua influência duradoura nas discussões sobre práticas pedagógicas, alfabetização e educação popular. Além de Freire, teóricos renomados como Piaget e Vygotsky foram frequentemente mencionados, enfatizando a importância das teorias cognitivas e do desenvolvimento na fundamentação educacional.

Outros nomes significativos emergiram na nuvem de palavras, incluindo Ferreiro e Teberosky, cujo trabalho seminal sobre a psicogênese da língua escrita influenciou profundamente os estudos sobre alfabetização. A presença de Soares, conhecida por suas contribuições na área da alfabetização e letramento, também foi notável, destacando a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas no campo educacional.

A diversidade de autores representados na nuvem de palavras reflete a complexidade do campo de estudo da educação, abrangendo diferentes perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Essa visualização não apenas facilitou a identificação dos principais pensadores e suas contribuições, mas também ajudou a compreender como essas diversas abordagens se inter-relacionam e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento educacional ao longo do tempo.

As justificativas apresentadas nas produções, basicamente, direcionam o olhar para os resultados insatisfatórios das avaliações externas³⁰ que avaliam o desempenho escolar, indicando uma insuficiente estimulação das habilidades essenciais para a aquisição da leitura e escrita.

Não resta dúvida de que o sistema de avaliação no Brasil é importante fonte de diagnóstico e de informações que alimenta o processo de formulação e implantação das políticas educacionais e o afeta tanto positiva quanto negativamente, a depender da percepção e da visão que se tem sobre os limites, possibilidades e os fins de um sistema educacional (Pestana, 2013, p. 81).

Isso se torna ainda mais relevante ao considerar a necessidade de buscar as razões para o fracasso escolar, bem como, apontar caminhos para superar esses desafios, especialmente aqueles relacionados ao pleno domínio do processo de leitura e escrita. Tal cenário é agravado pela falta de preparo dos professores para

30 Avaliações externas são avaliações em larga escala e servem como instrumento para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Fazem parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) etc.

trabalhar diretamente no desenvolvimento das habilidades dos estudantes, bem como na utilização de tecnologias digitais e até mesmo a falta destes recursos nas escolas.

Lévy (1999, p. 172), aponta que:

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Neste sentido, manter-se atualizado e incorporar as novas tecnologias no processo de aprendizagem dentro da escola é uma necessidade da atual civilização, cabendo ao professor estar preparado para atuar neste atual modelo de educação.

Assim sendo, as pesquisas apontam para a falta de qualidade de alguns materiais didáticos e a precária formação de professores, destacando a importância de revisar as abordagens pedagógicas adotadas. Segundo Giroux (1997), os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação. A alta rotatividade dos professores que lecionam no ciclo de alfabetização também contribui para a complexidade desse cenário, evidenciando a necessidade de valorizar e oferecer suporte adequado aos profissionais que atuam nessa etapa educacional tão importante. Assim sendo, Nóvoa (1997) aponta que os cursos de formação necessitam mostrar a realidade, para poder qualificar os docentes de forma mais abrangente, ou seja, mantê-los em contato direto com a realidade, promovendo vivências, atuando com estudantes e outros profissionais que atuam no processo ensino-aprendizagem escolar. Por meio desta experiência, as possíveis soluções poderão ser implementadas.

Diante disso, a necessidade de repensar a alfabetização, as práticas pedagógicas, a inclusão de novas tecnologias e a formação continuada de professores foram desafios evidenciados na revisão de literatura.

Desta forma, o repensar a alfabetização precisa ser pautado não apenas na identificação dos obstáculos presentes, mas também na proposição concreta de soluções, englobando desde a formação inicial e continuada dos professores até a formulação de políticas educacionais mais abrangentes e humanizadas. A revisão desses aspectos contribuirá significativamente para criar um ambiente escolar mais

propício à plena alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades essenciais, visando a construção de uma base sólida para a educação de crianças e jovens em todo o país.

Quando se fala em alfabetização, a pretensão é que seja um processo significativo e carregado de boas práticas, para que o estudante se sinta protagonista do seu processo e consiga obter resultados positivos. Dessa forma, ressalta-se a importância da criação de um produto que auxilie os profissionais nesta perspectiva.

Os autores Souza, Cartaxo e Bach (2021), em artigo sobre práticas alfabetizadoras, relatam que é necessário utilizar métodos que auxiliem os estudantes a olharem a sociedade como um todo.

Uma possibilidade para o professor alfabetizador construir sua prática em sala de aula, levando em conta os aspectos de cada faceta da alfabetização e os processos intrínsecos que a compõem. Defendemos, ainda, que a alfabetização tenha como horizonte as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita e se articulem a interesses mais coletivos que continuem a interrogar o modo de produção da sociedade capitalista como forma de resistência. Que nossos futuros alunos alfabetizados possam, eles mesmos, afirmar que as práticas dos professores os levaram a interrogar o modo de produção da sociedade (Souza; Cartaxo; Bach, 2021, p.26).

Dessa forma, percebe-se a necessidade de práticas que visam atender as necessidades de cada estudante, considerando-o em suas particularidades. Pensar em uma prática que não poderá ser reproduzida ano após ano, sem pensar nas singularidades. É uma prática que deve estar voltada para o desenvolvimento do convívio em sociedade, da criticidade e do bem comum.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: ROTEIRO DIALÓGICO PARA ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o intuito de contribuir com a prática pedagógica e a formação continuada de professores alfabetizadores, o produto educacional foi planejado de forma a apresentar contribuições para a área da alfabetização, oferecendo conteúdos e estratégias pedagógicas importantes, auxiliando os professores na promoção de uma alfabetização contextualizada. Assim, este produto se apresenta como o resultado oriundo da pesquisa realizada no âmbito do Projeto de Pesquisa: Relações entre Educação, Tecnologia, Humanismo e Ética do Mestrado profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER.

5.1 A TÍTULO DE REVISÃO

Com o propósito de mapear o desenvolvimento de produtos voltados para a orientação do trabalho de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, foram realizadas buscas nos Bancos de Teses e Dissertações da BDTD³¹, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR³², Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES³³ e Centro Universitário Internacional UNINTER.

Ao todo foram encontradas 583 (quinhentas e oitenta e três) produções voltadas para a alfabetização do primeiro ano do Ensino Fundamental, porém, em sua maioria, são produções que trazem a investigação teórica, pesquisa de campo, dados da pesquisa através de gráficos, conclusões acerca dos problemas encontrados, sugestões de práticas pedagógicas com o uso de textos, reflexões em prol do uso de novas tecnologias como a gamificação, necessidade de formação continuada de professores, mudança do paradigma conservador, entre outras, não apresentando a elaboração de um produto final.

Destaca-se que apenas duas produções apresentaram um produto ao final da pesquisa voltado para a alfabetização inicial. A pesquisadora Elissa Pereira Ribeiro (2020) desenvolveu um curso de extensão para formação continuada voltado aos docentes da Educação Básica, tendo como tema a avaliação como apoio à orientação pedagógica da prática docente e a pesquisadora Merielen Carvalho Ferreira Martins (2021) desenvolveu um produto de aplicabilidade pedagógica destinado a pessoas com deficiência Intelectual com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo, ambas foram mestradas do Centro Universitário Internacional UNINTER, nos anos de 2020 e 2021.

5.2 ROTEIRO DIALÓGICO PARA ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

31 Disponível em:

<https://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&type=AllFields&limit=20&sort=year> >.

32 Disponível em: <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/mestrado-e-doutorado/producao-academica/>>.

33 Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

O desenvolvimento deste produto educacional de aplicabilidade pedagógica considerou os problemas e possíveis soluções observadas e levantadas nesta pesquisa. Além de conteúdos formativos, o roteiro propõe mostrar e dialogar com os professores a respeito das necessidades e dificuldades encontradas pelos docentes na alfabetização de estudantes no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, o roteiro é direcionado principalmente a docentes que trabalham diretamente ligados à alfabetização, podendo ser adequado, aprimorado e utilizado como material, entre outras possibilidades, para formação continuada durante a Semana Pedagógica que os docentes do Ensino Fundamental realizam no início do ano letivo.

O Roteiro Dialógico foi estruturado em quatro aulas distintas, cada uma focalizando aspectos fundamentais no processo de alfabetização, considerando os seguintes objetivos:

- a) Aula 1:** analisar inclusão precoce das crianças no mundo letrado, explorando a relação com o processo de alfabetização inicial;
- b) Aula 2:** enfatizar a importância da construção de vínculos afetivos, cognitivos e socioemocionais no ambiente escolar, promovendo uma pedagogia humanista que valoriza o desenvolvimento integral do estudante.
- c) Aula 3:** explicitar algumas contribuições teóricas de Paulo Freire para o contexto da alfabetização, enfatizando a necessidade de um ensino que se conecte diretamente com a realidade e experiências dos estudantes;
- d) Aula 4:** apresentar práticas e recursos pedagógicos que podem auxiliar os professores no seu dia a dia como professores alfabetizadores.

Cada aula foi estruturada de forma a oferecer não apenas conhecimento teórico, mas também exemplos práticos e aplicáveis ao contexto escolar. Utilizar-se-á uma linguagem acessível e exemplos concretos para facilitar a compreensão e a aplicação prática das ideias apresentadas.

Este Roteiro Dialógico para alfabetização não se limita a transmitir conhecimentos, mas busca estimular uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais, promovendo uma alfabetização mais dinâmica e contextualizada. De acordo com Freire (1996), a educação é um ato político indissociável das relações de poder e das lutas sociais, a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputa ideológica, onde se reproduzem ou se transformam as relações sociais.

Desta maneira, na quarta aula do Roteiro Dialógico foi inserida uma proposta de trabalho referente à uma situação que foi retirada do contexto dos estudantes da turma da pesquisadora, onde, em um passeio proporcionado pela escola, a maioria dos estudantes levou Coca-Cola como bebida para o lanche. Diante desta situação, a professora percebeu a necessidade de se trabalhar hábitos saudáveis de alimentação com a turma.

Ao conectar a alimentação saudável à proposta freiriana de educação, compreende-se que a escola tem um papel importante na promoção de hábitos alimentares saudáveis, não apenas transmitindo conhecimentos sobre nutrição, mas também propondo a reflexão crítica sobre as relações entre alimentação, saúde e as condições sociais e econômicas. A escola, nesse sentido, pode se tornar um espaço influenciador, onde os sujeitos aprendem a fazer escolhas conscientes e a transformar suas realidades.

Espera-se que esse recurso educacional contribua significativamente tanto para professores, no que diz respeito ao planejamento de suas aulas, quanto para a formação continuada desses profissionais. Com isso, poder possibilitar uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita.

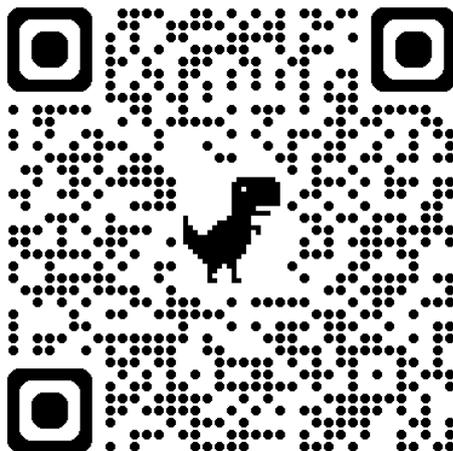
Para a divulgação das videoaulas foi utilizada a plataforma do YouTube, como também foram exploradas outras tecnologias digitais complementares, como recursos interativos dentro dos vídeos (como *links* para leituras adicionais, *quizzes* interativos para verificação de aprendizagem, entre outros). Também foi considerada a interação através de comentários e respostas a perguntas dos professores, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e contínuo.

O roteiro foi criado no aplicativo *Canva* (<https://www.canva.com/>), a fim de alcançar um maior número de pessoas envolvidas com o trabalho da gestão educacional em busca da modificação das práticas diárias exercidas no ambiente educacional.

Para o compartilhamento foi criada uma revista digital com o uso da ferramenta *Heyzine*³⁴. O produto na sua versão digital pode ser acessado em: < <https://heyzine.com/flip-book/b9af989f23.html> >.

34 Disponível em: < <https://heyzine.com/> >.

Figura 14 - QR Code para acesso ao produto



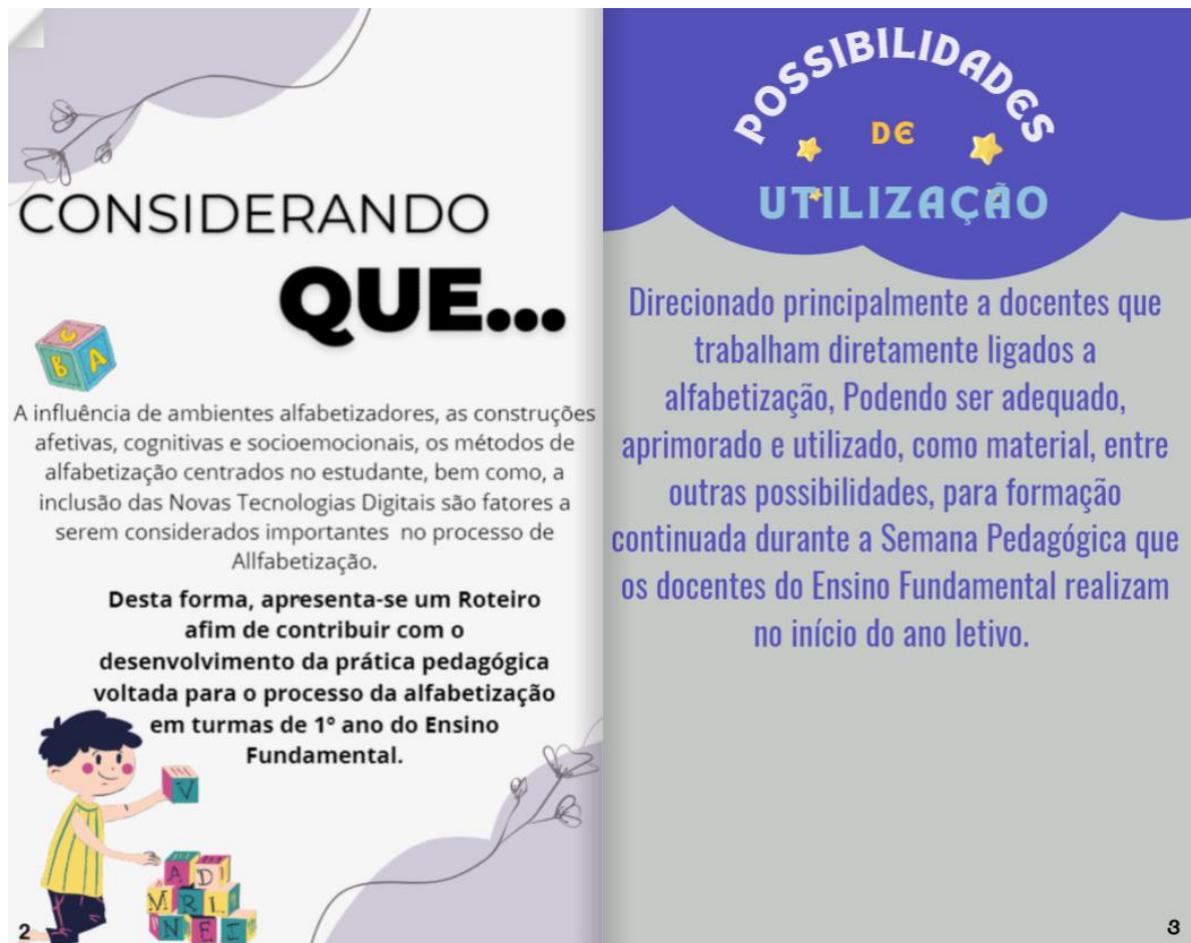
Fonte: <https://heyzine.com/flip-book/15d37e3831.html#page/10>

Figura 15 - Capa do Roteiro Dialógico



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 16 - Apresentação do roteiro



**CONSIDERANDO
QUE...**

A influência de ambientes alfabetizadores, as construções afetivas, cognitivas e socioemocionais, os métodos de alfabetização centrados no estudante, bem como, a inclusão das Novas Tecnologias Digitais são fatores a serem considerados importantes no processo de Alfabetização.

Desta forma, apresenta-se um Roteiro afim de contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica voltada para o processo da alfabetização em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

**POSSIBILIDADES
DE
UTILIZAÇÃO**

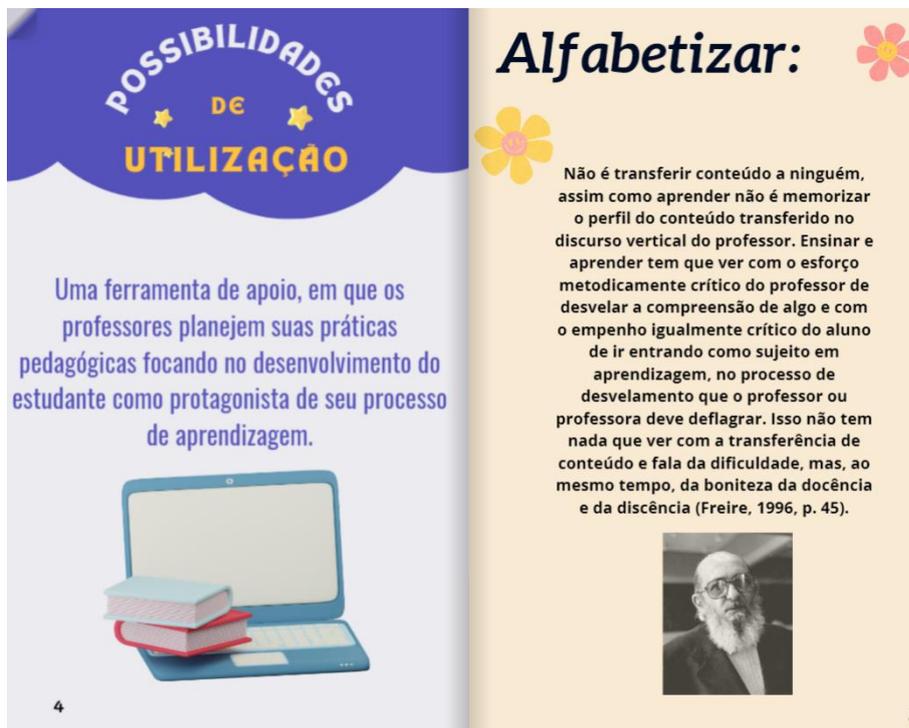
Direcionado principalmente a docentes que trabalham diretamente ligados a alfabetização, Podendo ser adequado, aprimorado e utilizado, como material, entre outras possibilidades, para formação continuada durante a Semana Pedagógica que os docentes do Ensino Fundamental realizam no início do ano letivo.

2

3

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 17 - Possibilidades de utilização



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 18 - Aula 1 O mundo letrado



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 19 - Aulas 2 e 3

Enfatizar a importância da construção de vínculos afetivos, cognitivos e socioemocionais no ambiente escolar, promovendo uma pedagogia humanista que valorize o desenvolvimento integral do estudante.

Explicitar algumas contribuições teóricas de Paulo Freire para o contexto da alfabetização, enfatizando a necessidade de um ensino que se conecte diretamente com a realidade e experiências dos estudantes.

Competências Socioemocionais

Inteligência Emocional

Tipos de competências socioemocionais

- 1 - Conhecimento
- 2 - Pensamento científico, crítico e criativo
- 3 - Repertório cultural
- 4 - Comunicação
- 5 - Cultura digital
- 6 - Trabalho e projeto de vida
- 7 - Argumentação
- 8 - Autoconhecimento e autocuidado
- 9 - Empatia e cooperação
- 10 - Responsabilidade e cidadania

Patrono da Educação Brasileira

Pa

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1º Momento
Desenvolvimento de interesses motivacionais

2º Momento
Seleção de palavras

3º Momento
Situação motivacional

9

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 20 - Aula 4: uso da tecnologia

Apresentar práticas e recursos pedagógicos que podem auxiliar os professores no seu dia a dia como professores alfabetizadores.

Proposta de trabalho:

Com base em diálogos ou assuntos abordados entre os estudantes ou com a professora é possível definir um ponto de partida para iniciar uma proposta de trabalho:

A bebida que predominou foi a coca-cola.

Definido o tema Gerador.

A professora fez uma investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema escolhido.

USO DA TECNOLOGIA NA AULA

Sites usados na pesquisa:

CLIQUE AQUI!

Assista

Assista

Propagandas:

Leia

Leia

Leia

Leia

Leia

1936

1943

1967

2015

2024

Assista

YouTube

Jogo:

Jogue aqui

10

11

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 21 - Avaliação

AVALIAÇÃO

Deixe aqui a sua contribuição sobre este percurso formativo!

CLIQUE AQUI!

Sua participação é de muita importância!

12

CADA VIDEOAULA FOI ESTRUTURADA DE FORMA A OFERECER NÃO APENAS CONHECIMENTO TEÓRICO, MAS TAMBÉM EXEMPLOS PRÁTICOS E APLICÁVEIS AO CONTEXTO ESCOLAR. UTILIZAR-SE-Á UMA LINGUAGEM ACESSÍVEL E EXEMPLOS CONCRETOS PARA FACILITAR A COMPREENSÃO E A APLICAÇÃO PRÁTICA DAS IDEIAS APRESENTADAS.

13

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 22 - Relação professor, aluno, conhecimento

Ao colocar o estudante no centro do processo, as práticas pedagógicas se transformam. A sala de aula passa a ser um ambiente de construção coletiva do conhecimento, onde o aluno é encorajado a questionar, investigar, experimentar e criar.

14

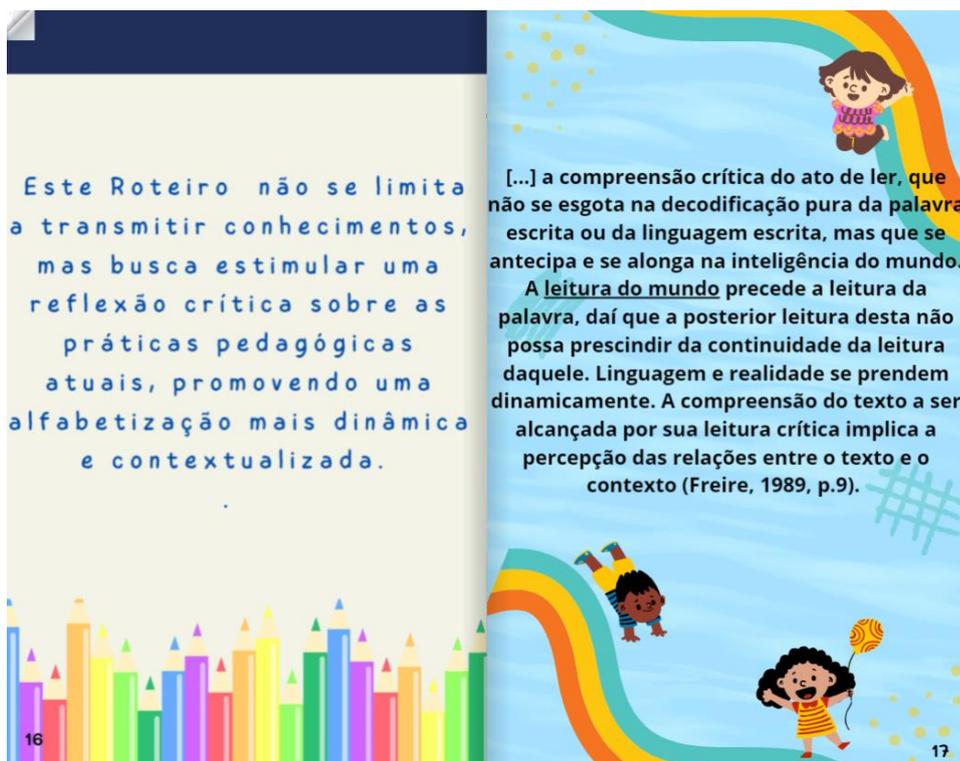
Professor - Aluno - Conhecimento

O professor, nesse contexto, atua como mediador, facilitando o aprendizado e estimulando o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a colaboração e a autonomia.

15

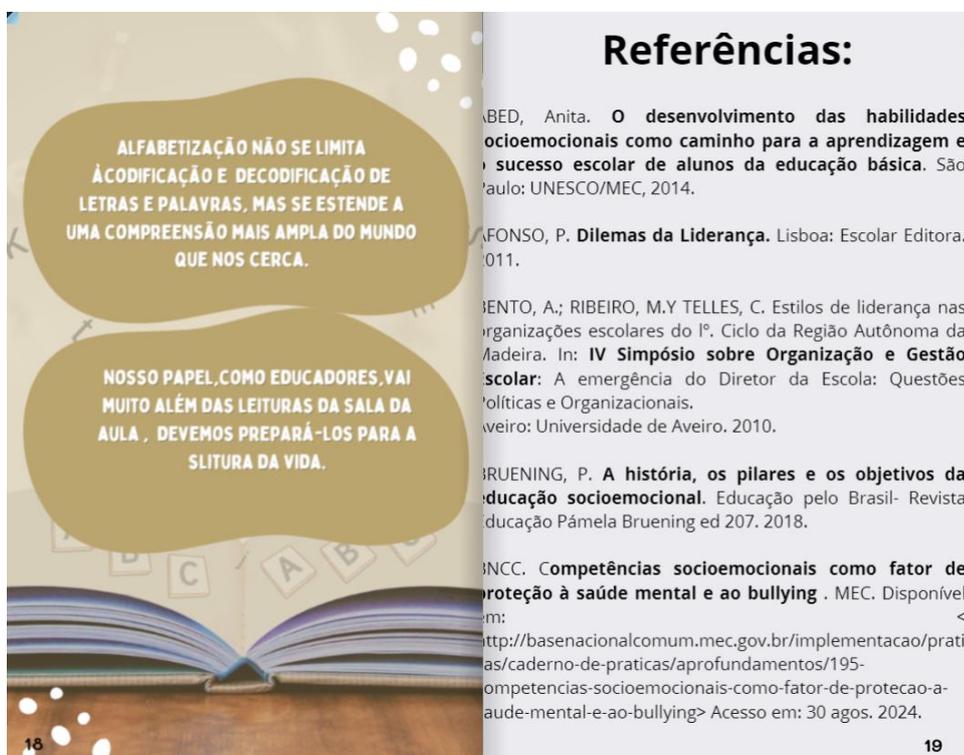
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 23 - Leitura de mundo



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 24 - Referências



Fonte: Elaborado pela autora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar a produção acadêmica brasileira, no período de 2018 a 2023, a fim de investigar como as tecnologias digitais têm sido empregadas no processo de alfabetização. Concomitantemente, por se tratar de um estudo realizado no âmbito de um mestrado profissional, buscou-se desenvolver um roteiro dialógico para contribuir na formação continuada de professores alfabetizadores.

Na revisão da literatura foram selecionadas 30 produções científicas, nas quais Paulo Freire apresenta-se como um dos autores mais citados, estando presente em 16 produções dos estudos analisados. Essa recorrente menção ao educador brasileiro evidencia a relevância de suas ideias no campo da alfabetização, especialmente no contexto da pesquisa em questão. Desta forma, o autor foi considerado como referência fundamental na elaboração do produto desenvolvido nesta pesquisa.

Nesse sentido, este estudo considerou o processo histórico da alfabetização no Brasil, apontando para a importância de romper barreiras que ainda são grandes desafios no processo da alfabetização para a leitura de mundo e o desenvolvimento integral do ser humano. Mais do que um mero ato de decodificar letras e palavras, a alfabetização é vista como uma porta de entrada para o universo da leitura de mundo, para o desenvolvimento pleno do ser humano e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No decorrer do estudo procurou-se tratar das diversas concepções de alfabetização ao longo do tempo, desde o tradicional método silábico até as metodologias mais inovadoras e contextualizadas. Foi investigado sobre os fatores que contribuem para o sucesso da alfabetização, como a formação docente, a qualidade dos materiais didáticos, o contexto sociocultural do aluno e a articulação entre escola e família.

Com um olhar crítico e propositivo, a pesquisa identificou as principais barreiras que ainda impedem o acesso à alfabetização de qualidade para todos os brasileiros. Entre elas, destacam-se a desigualdade social, a falta de infraestrutura nas escolas, a evasão escolar e a desvalorização da profissão docente. Diante desse panorama desafiador, a dissertação aponta caminhos para superar as barreiras existentes e garantir o direito à alfabetização para todos.

Desta forma, buscando responder à problemática que norteou o desenvolvimento desta pesquisa, que interrogou em que medida as práticas

pedagógicas baseadas nas vivências dos estudantes e no uso de tecnologias digitais podem contribuir com a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental, apontou-se no decorrer do estudo que a alfabetização inicial é um período fundamental no processo educacional, pois estabelece as bases para o sucesso futuro na aprendizagem acadêmica e na formação de habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Deste modo, a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental necessita de abordagens pedagógicas que integrem métodos condizentes de ensino-aprendizagem com a integração das tecnologias digitais.

Como foi possível observar, um quantitativo considerável de estudos tem destacado a importância de práticas pedagógicas que enfatizam a interação ativa do aluno no processo de aprendizagem, e a integração, de modo consciente, das tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras desse processo. A adaptação dessas práticas ao nível de desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes do primeiro ano é importante para o desenvolvimento da alfabetização inicial. Não esquecendo que o uso de tecnologias digitais, proporcionado de maneira consciente e cuidadosa, pode trazer benefícios ao processo de alfabetização ao oferecer recursos diferenciados ao acesso a materiais educacionais diversificados.

O Roteiro Dialógico para alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental fundamentou-se em resultados de estudos e, ainda, em práticas pedagógicas com resultados apontados nos estudos e pesquisas da revisão de literatura. Além de conteúdos formativos, dialoga com os professores a respeito das necessidades e dificuldades encontradas pelos docentes na alfabetização de estudantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, utilizando recursos tecnológicos de forma estratégica.

Desta forma, a produção acadêmica sobre práticas pedagógicas e o uso de tecnologias digitais oferece um importante material teórico para o desenvolvimento de um roteiro dialógico, elaborado para auxiliar na alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Integrar essas contribuições de maneira reflexiva e adaptativa contribui no aprendizado dos alunos nessa fase importante de seu desenvolvimento educacional.

Diante das análises aqui apresentadas é possível considerar que os métodos de alfabetização utilizados de forma isolada e sem contexto se tornam práticas sem significados, as quais, por muitas vezes, podem somente alfabetizar para a codificação e decodificação dos códigos, não sendo possível tornar um estudante letrado para ler o mundo ao seu redor. As tecnologias digitais quando criteriosamente

utilizadas poderão ser um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos específicos desta pesquisa buscaram: realizar uma revisão de literatura sobre a temática da alfabetização entre os anos de 2018 e 2023, analisando conceitos e reflexões sobre a alfabetização, conhecendo a alfabetização no contexto atual e apresentando um produto que possa contribuir com os docentes alfabetizadores no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Nesse sentido, no cenário investigado, evidenciou-se as necessidades e dificuldades que os professores encontram para alfabetizar. Por um lado, observou-se a crescente valorização da alfabetização como um direito fundamental e a busca por metodologias mais apropriadas e inclusivas. Por outro lado, evidenciou-se que persistem desafios como a carência de recursos materiais e humanos, a falta de formação continuada para os professores e a persistência de práticas tradicionais nem sempre condizentes com as necessidades dos alunos.

Desta forma, ao abordar a temática da alfabetização, este estudo buscou contribuir para a construção de um futuro mais promissor para a educação brasileira. Considera-se que, ao romper as barreiras que impedem o acesso à alfabetização de qualidade, é possível construir uma sociedade mais justa, democrática e letrada. A sociedade em constante transformação exige uma educação que acompanhe seu ritmo acelerado e responda às demandas emergentes. O modelo tradicional, centrado na figura do professor como detentor do conhecimento e na mera transmissão de informações, não se mostra mais apropriado para formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo atual.

A mudança de concepção pedagógica é um processo essencial para a construção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades do mundo atual. Assim, o estudo destacou a importância do compromisso dos professores com esse processo, reconhecendo seu papel fundamental na formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios de hoje e do futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sara Poltosi. **Ludicidade e tecnologias na alfabetização**: uma metodologia para o ensino híbrido. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

ANDRADE, Juliana da Silva Costa. **Alfabetização e letramento**: em busca de práticas pedagógicas viabilizadoras da construção da escrita. Dissertação. (Mestrado em Educação). PUCSP, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39528>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ARAÚJO, Maria Cândida de Carvalho Silveira. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Educação Pública**, jun. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>
> Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: 2014-2024. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASLAVSKY, Berta Perelstein. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

BRITO, Ana Rosa Peixoto. **LDB da “conciliação” possível à lei “proclamada”**. Belém: Graphite, 1997.

BRUXEL, Carla Maria. Fundamentos legais para o processo de apropriação da leitura e da escrita. **Revista Brasileira De Alfabetização – RBA**, nº 21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023682>

BUOGO, Cristina de Fatima Marcon. **Políticas educacionais**: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIPLAC, Lages, SC, 2020.

CANDITO, Vanessa. **O enfoque CTS na formação docente**: contribuições de um processo formativo em uma escola pública. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. UFRGS, Porto Alegre, 2021.

CARVALHO, Rosiani. **As tecnologias no cotidiano escolar**: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos. Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acesso em: 10 mar. de 2024.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: Congresso norte paranaenses de Educação Física Escolar, 4. 2009, Brasília. Caderno de Resumos. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/r5Zt7t>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.293>>

COUTO, Maria Elizabete Souza; OLIVEIRA, Andhiara Leal Antunes. Entre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica. O que faz a professora? **Revista Brasileira de Alfabetização - RBA**, Nº 17, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba2022518>>

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Ed. Vestígio. 2021.

FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo**: propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Trad. Maria Luíza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Leonor Scliar-Cabral e José Carlos Godoy. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, Simone de Biasi. **Alfabetização científica no primeiro ano do Ensino Fundamental**: os indicadores presentes nas falas dos alunos a partir de experiências no ensino de Ciências. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFPR, Curitiba, 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização - RBA**, Nº 16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022591>

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras, textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas. In: **Semana da Educação UEL**, 2012, Londrina. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/> Acesso em: 4 nov. 2014.

FRATTI, Roberta Cristiane. **As políticas de alfabetização na visão do banco mundial e suas consequências para o Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17120> Acesso em: 11 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 37ª ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 5ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Thaís. **Ações da fonoaudiologia na escola: programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental**. 2018. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Daniela de Carvalho Pena. **Alfabetização e literatura na sala de aula**: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos. 159 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: alfabetização: resultados do universo Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática**: trabalho colaborativo e heterogeneidade. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KERSCH, Dorotea Franck. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Desenredo**. Passo Fundo, n. 10, v. 14, p. 54-64, 2014.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 233-255, jan./jun, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.340>.

LEITE, Flávia Regina; CADEI, Maria Magdalena Simmer. Analfabetismo funcional: uma realidade preocupante. **Revista Científica do Instituto Ideia**, Rio de Janeiro, n. 01, p. 13-19, abr./set. 2016. Disponível em: [https://revistaideario.com/pdf/revistas/Revista.Ideario.N7.02\(2016\).pdf](https://revistaideario.com/pdf/revistas/Revista.Ideario.N7.02(2016).pdf) Acesso em: 25 fev. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LORENZO, Cláudio. O consentimento livre e esclarecido e a realidade do analfabetismo funcional no Brasil: uma abordagem para a norma e para além da norma. **Revista Bioética**, Brasília, v.15, n.2, p. 268-282, 2007. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/revista_bioetica/article/view/47/50. Acesso em 25 fev. 2024.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Teste ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Ed. 13. Brasília: INEP, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro Nunes Alencar. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10, p. 63-65, jul./dez, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.356>>

MARTINS, Marielen Carvalho Ferreira. **Multiplataformas e educação (me)de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2021.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a psicogênese da língua escrita**. In: MORATTI, MRL., et al., orgs. *Sujeitos da História e do Ensino de leitura e escrita no Brasil* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275. ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books <<http://boocks.scielo.org>>.

MOLIN, Katiane Dal. **O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental**: uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando. 2021. Dissertação. (Mestrado em Letras) – UPF, Passo Fundo, RS. 2021.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1933. Brasília: INEP, 2001.

MORAES, Giselly Lima de. Aplicativos para a alfabetização: o lúdico, o pedagógico e o digital em discussão. **Revista Brasileira de Alfabetização - RBA**, Nº 15, 2021.

DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba2021503>>

MORAIS, Arthur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização - RBA**, Nº 16 (Edição especial), 2022. DOI:

<<https://doi.org/10.47249/rba2022584>>

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>

MORTATTI, Maria do Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

NASCIMENTO, Luciana. Alfabetização de crianças ainda é desafio para o Brasil. **Agência Brasil, Educação**. 08 de setembro de 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-09/alfabetizacao-de-criancas-ainda-e-desafio-para-o-brasil>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

NÖRNBERG, Marta. Ambiguidade e contradição como tendências produtivas na formação continuada de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; CARTAXO, Simone. **Práticas de formação de professores**. Curitiba: PUCpress, 2016 (p.145-170).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola**: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento. 2018. 316f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. PANIZZOLO; Claudia. Ler e escrever entre os séculos XIX e XX: métodos, livros e concepções. **Revista Brasileira de Alfabetização - RBA**, Nº 18, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba2022674>>

OLIVEIRA, Maria Carolina Branco Costa Antunes de. **Modos de participação de crianças em práticas digitais no 1º ano do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

PADULLA, Luiz Fernando Leal. Nativos ou cretinos digitais do capitalismo? **Le Monde diplomatique Brasil**, 25 de outubro de 2021. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/nativos-ou-cretinos-digitais-do-capitalismo/#:~:text=Refer%C3%A2ncias%20bibliogr%C3%A1ficas&text=2%20DES MURGET%2C%20M.,S%C3%A3o%20Paulo%3A%20Ed.> Acesso em: 15 jun. 2024.

PASCON, Caroline. **Avaliação e adequação de um livro de estimulação da linguagem escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em fonoaudiologia. Bauru, 2019.

PAULINO, Graça (org.). O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

PERES, Ana Maria Clark. **Desejando o livro**: a essência da literatura infantil. In: PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. **A experiência em avaliação de sistemas educacionais**. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rios. (Orgs). Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. **Palavra: literatura em revista**. São Paulo, ano 4, v. 3, jul. 2012.

RAMOS, Fábio Pestana. História do Analfabetismo no Brasil. **Revista eletrônica para entender a história**. a. 1, v. 10, Série 13/12, 2010.

RIBEIRO, Elissa Pereira. **A avaliação como orientação à prática docente e aprendizagem discente**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **O método Paulo Freire de alfabetização**: uma análise crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e

metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

RODRIGUES, Maria das Graças Kohn. Comunidade de prática e Aprendizagem Matemática no 1º Ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UFRS. Pelotas, 2019.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula: modos de usar. In: CARVALHO Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/5212_salto_ple.pdf#page=12 Acesso em: 13 jun. 2024.

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

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; OLIVEIRA, Danielle Viviane de; DANTAS JUNIOR, Francisco Elzevir; SILVA, Glyciane Vieira da; DEMUNER, Jocelino Antônio; SILVA, Kleber Kroll de Azevedo; SILVA, Ludimila Fernandes da; SILVA, Marcos Adriano Marques. Desafios e oportunidades: a adoção de tecnologias na educação e os obstáculos enfrentados pelos professores na era digital. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e3327, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-154. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3327> . Acesso em: 15 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/15667>. Acesso em 26 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014. v. 1, p. 9-54.

SCHIAVINI, Andréia Cadorin. **Alfabetização e letramento nas escolas do Campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFFS. Chapecó, 2018.

SERRÃO, Anabela. **O PISA e a participação de Portugal**. CIES e-Working Paper, n. 162, 2013. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9847/1/CIES-WP162_Serrao.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024

SILVA, Alexandre Ribeiro da. **Jogos digitais no ciclo de alfabetização: um caminho no processo de alfabetizar letrando**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Inovação e Tecnologias Educacionais. Natal. RN, 2019.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **História da Educação**. Curitiba: Fael, 2011.

SILVA, Maria Aparecida Ramos da; ROCHA, Maria das Vitórias Ferreira da. O ProInfo como política pública de inclusão digital: desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica InterLegere**, v. 1, nº 13, p. 64-74, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/issue/view/281>. Acesso em 25 de fev. de 2024.

SIQUEIRA, Cristiano do Nascimento; OLIVEIRA, Laura de; COSTA, Francimar Maria da Silva. **Alfabetização e letramento: o passaporte para a cidadania**. **Revista Científica Educ@ção**. [S. l.], v. 9, n. 14, 2024. DOI: 10.46616/rce.v9i14.114. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/114> . Acesso em: 13 jun. 2024.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, n. 12, dez. 1990.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUZA, Cícera Cosmo de. **A Lei 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no Ensino Fundamental na cidade de Farias Brito - CE**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFPB. João Pessoa, 2018.

SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt Santos de; CARTAXO, Simone Regina Manosso; BACH, Daiana. Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e os avanços? **Revista Brasileira de Alfabetização - RBA**, Nº 15, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba2021463> >

STANCIOLA, Adriana Andreia da Silva. **Prática Pedagógica e cotidiano escolar: tecendo caminhos entre duas professoras**. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFA. Viçosa, 2018.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. O ciclo de alfabetização: metas, concepção e orientações para as Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 8, p. 159-176, jul./dez, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.300>>

THIES, Vera Lucia Hermann. **Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UNOESC, Joaçaba, 2022.

TINÉ, Maria Augusta Dias; CARDOSO, Luís Miguel Oliveira de Barros. A tecnologia digital na Educação Infantil. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 344–358, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i1.12907. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12907>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TRAJANO, Jonh Herbert de Almeida Falcão. **O uso de tecnologias digitais na alfabetização**: concepções de professores da escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Teorias e Análise Linguística, UFPB, João Pessoa, 2019.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023**: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://www.atividadeseducativas.com.br/atividades/5212_salto_ple.pdf#page=12. Acesso em: 13 jun. 2024.

VASSÃO, Adriane Meyer. **Aquisição da consciência fonológica e dos mecanismos de leitura e escrita**: um estudo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UPM, São Paulo, 2020. VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.