



Isabelle Camile Lins Romeiro  
Maria Fernanda Rodrigues Seixas de Almeida

**Recursos digitais como ferramenta no processo de  
alfabetização e letramento: usos e práticas pedagógicas**

Taubaté  
2023

Isabelle Camile Lins Romeiro  
Maria Fernanda Rodrigues Seixas de Almeida

**Recursos digitais como ferramenta no processo de alfabetização e letramento: usos e práticas pedagógicas**

Trabalho de Graduação submetido ao curso de pedagogia da Universidade de Taubaté para a obtenção do grau de Licenciadas em Pedagogia

**Orientadora:** Prof.(a) Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno

Taubaté  
2023

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos  
elaborado pela secretaria

Isabelle Camile Lins Romeiro  
Maria Fernanda Rodrigues Seixas de Almeida

**Recursos digitais como ferramenta no processo de alfabetização e letramento: usos e práticas pedagógicas.**

Trabalho de Graduação para obtenção do  
Certificado Graduação pelo Curso de  
Pedagogia do Departamento de  
Pedagogia da Universidade de Taubaté.  
Área de concentração: Educação

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Resultado:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Ma. Cassia Elisa Lopes Capostagno

**Universidade De Taubaté**

**Assinatura** \_\_\_\_\_

Prof. Me. José Maurício Cardoso do Rêgo

**Universidade De Taubaté**

**Assinatura** \_\_\_\_\_

Prof.(a) Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida

**Universidade De Taubaté**

**Assinatura** \_\_\_\_\_

Dedicamos este trabalho de graduação com profunda gratidão e reverência às notáveis pesquisadoras Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, cujas brilhantes contribuições ao campo da alfabetização não apenas enriqueceram nosso entendimento, mas também nortearam outras tantas pesquisas na área da educação. Com pesar, reconhecemos as recentes perdas dessas mentes visionárias, cujo legado continuará a inspirar gerações futuras. Expressamos nossa sincera admiração e agradecimento póstumo por suas vidas dedicadas ao entendimento da complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Que suas memórias e contribuições permaneçam vivas em nossos corações e na perpetuidade do conhecimento que compartilharam conosco.

## **AGRADECIMENTOS**

Me tornar professora é um sonho que teve início ainda quando era uma criança, no momento em que entendi a importância daquele espaço na minha vida. Com esta conquista prestes a se concretizar, venho prestar meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram significativamente para minha formação e foram essenciais nesta trajetória.

Agradeço a Deus por ter me abençoado com saúde e muita coragem para enfrentar e superar todos os desafios presentes na jornada acadêmica e nos estágios.

Agradeço a minha mãe, minha irmã Ana Julia e a minha avó Lúcia por todo o apoio, por me ensinarem a compreender o potencial transformador da educação e por não medirem esforços para tornar esse sonho realidade.

Expresso minha gratidão também ao meu pai, Isacar, por seu sacrifício e generosidade ao investir na minha formação desde quando ainda era pequena. Seu apoio não apenas tornou possível a realização do meu sonho profissional, mas também encheu meu coração de orgulho e alegria. Agradeço também por seu profundo comprometimento com o meu futuro. Suas mãos sujas de tinta, mas com muito amor pra dar guiaram meu caminho, e sua dedicação é a luz que ilumina cada passo que dou.

Agradeço ao meu namorado Carlos Eduardo por, sempre com muito amor e paciência, ouvir minhas angústias e inseguranças durante todos esses anos e, acima de tudo, me ajudar a resgatar minhas forças para prosseguir.

Às minhas amigas do curso de pedagogia que também escolheram a Educação como profissão. Muito obrigada por todos os momentos de trocas de experiências durante as aulas e pelas risadas no intervalo. Vocês tornaram tudo mais leve!

Agradeço a minha dupla de trabalho Maria Fernanda que aceitou seguir comigo na construção deste trabalho abrindo mão do seu tema inicial. Gratidão por todo apoio emocional, troca de ideias, noites dedicadas à pesquisa e por contribuir de maneira única para este trabalho.

Muito obrigada a professora Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno, orientadora desse trabalho, que com sua vasta experiência, conhecimentos e disponibilidade ajudou esse trabalho a nascer. Muito obrigada pela paciência, incentivo constante e por compartilhar seu conhecimento de maneira tão inspiradora. Este trabalho não teria alcançado tal excelência sem sua orientação exemplar.

Por fim, a todos os meus professores que com seus exemplos contribuíram para minha formação como indivíduo e como profissional. Muito obrigada por aceitarem o nobre ofício de exercerem a arte de ensinar.

Atenciosamente, Isabelle Camile Lins Romeiro.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu sempre quis ser professora. O ofício de ensinar me brilhou os olhos desde que eu pude aprender o que significava poder mudar o mundo através de uma criança. Muitos foram os professores que eu tive como inspiração, que guardo admiração até hoje pelo brilhante trabalho e calorosa humanidade. Porém, em meio ao caminho da minha formação acadêmica, muitas foram as dificuldades, mas o brilho do olhar e a paixão pela educação nunca se apagou, pelo contrário, só aumentaram diante dos desafios e conquistas que se sucederam durante todo o processo de minha formação.

Hoje, agradeço primeiramente a Deus, que com sua infinita bondade e misericórdia me deu forças para chegar até aqui e me permitiu atravessar os obstáculos que achei que seriam impossíveis de serem transpostos.

Agradeço à minha família, que acreditou em mim em cada um dos momentos da minha trajetória escolar e acadêmica, sempre me lembrando da minha capacidade e contribuindo financeiramente, emocionalmente e fisicamente para que eu alcançasse a tão sonhada formação em Pedagogia com êxito.

Agradeço também ao meu marido Nilton, que esteve comigo em todos os momentos, de conquistas e lutas, comemorações e choros, me lembrando da minha força e me impulsionando a dar meu melhor cada dia mais.

Às minhas amigas do curso, que dividiram as angústias, medos, dificuldades, alegrias, entusiasmo, e principalmente o amor pela educação durante esses quatro anos e que hoje, juntas, podemos gozar da felicidade que é nos tornar educadoras.

Agradeço especialmente à minha dupla de pesquisa Isabelle, que me acolheu em um momento de muita turbulência para mim e permitiu que eu contribuísse com este trabalho. Obrigada por todos os momentos, trocas infinitas de mensagens, discussões diurnas e noturnas sobre cada detalhe da pesquisa, enfim, pela incrível parceria e amizade.

Expresso minha profunda gratidão aos professores e professoras do curso de Pedagogia, que com sua exímia experiência e sabedoria trouxeram tantas contribuições à minha formação, além de mostrarem que a educação pode mudar o mundo sim, só depende de nós. Agradeço especialmente a professora Ma. Cassia Elisa Lopes Capostagno, orientadora desse trabalho, que com sua vasta experiência

e brilhante conhecimento se disponibilizou para que esse trabalho acontecesse. Obrigada por todas as reflexões, correções, contribuições práticas, conselhos e por nunca desistir de nós, mesmo nos momentos de maiores atribuições.

Por fim, agradeço a todos os professores que de alguma forma me influenciaram a trilhar esse caminho e me tornar a profissional que sou hoje, pelas experiências, conhecimentos transmitidos e principalmente por transparecer todos os dias a paixão inspiradora pela arte de educar.

Com amor, Maria Fernanda Rodrigues Seixas de Almeida.

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. ”

**Emília Ferreiro**

**1937-2023**

## RESUMO

A alfabetização é um processo essencial para progresso educacional das crianças, no qual é possível desenvolver habilidades de compreensão, interpretação e comunicação, promovendo ainda a aprendizagem das funções sociais da escrita e da leitura, um processo desafiador para estudantes e professores. Na Era Digital vivenciada atualmente, com o crescente uso das novas tecnologias nos mais diversos setores da sociedade, no qual a escola também está incluída, esse desafio se amplia. Nesse sentido, o presente trabalho visa compreender como ocorre o processo de alfabetização e letramento dos alunos a partir de estudos da teoria construtivista desenvolvidos inicialmente por Piaget e interpretados por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e outros autores, além disso, discutir as possibilidades de uso dos recursos digitais como ferramentas pedagógicas para os educadores e educandos durante os referidos processos. Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com a busca a várias fontes de informação: livros, artigos científicos, periódicos e documentos oficiais, os quais nortearam a pesquisa. Procedeu-se a um resgate histórico do processo da alfabetização no Brasil; uma caracterização dos diferentes métodos de alfabetização; o estudo das novas formas de conceber a alfabetização a partir da teoria construtivista; as metodologias ativas e o uso dos recursos digitais no processo de alfabetização e letramento. Resultados obtidos destacam que os recursos digitais trazem benefícios para esses processos, pois auxiliam as crianças a explorarem a escrita e a leitura de forma lúdica, criativa e atrativa; permitem o contato e a interação com ferramentas diversificadas por meio de jogos e brincadeiras. O estudo mostrou também que o uso dessas ferramentas requer a formação de professores capazes de operar com diferentes suportes tecnológicos e apoio das políticas públicas na viabilização dos subsídios necessários à democratização de acesso e uso de variados recursos tecnológicos. A pesquisa realizada indicou que os recursos digitais, oferecem possibilidades na elaboração de materiais atraentes e interativos os quais podem auxiliar a aprendizagem durante o percurso da alfabetização e do letramento, entretanto, há poucas pesquisas sobre a temática havendo dificuldades em encontrar materiais integralmente voltados para essa fase educacional.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Construtivismo. Recursos Digitais.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade de alfabetização - método alfabético	32
Figura 2 – Alfabeto fônico	33
Figura 3 – Silabário	34
Figura 4 – Atividade de alfabetização- método da palavração	36
Figura 5 - Atividade de alfabetização - cartilha	38
Figura 6 - Página inicial do aplicativo "Ler e contar"	63
Figura 7 - Fluxograma da sequência didática	65
Figura 8 - Software alfabetização fônica computadorizada	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação	48
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	53
SEA	Sistema de Escrita Alfabética	59
BNCC	Base Nacional Comum Curricular	61

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>O CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIADOR DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>16</b>
1.1	O processo de alfabetização: uma disputa entre métodos	30
1.1.1	<i>Métodos sintéticos</i>	31
1.1.2	<i>Métodos analíticos</i>	35
1.1.3	<i>Algumas considerações</i>	39
<b>2</b>	<b>A TECNOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE</b>	<b>42</b>
2.1	Inovação e tecnologia na sociedade	42
2.2	Metodologias ativas e recursos digitais na educação	45
2.3	A ação docente no uso da tecnologia na sala de aula	50
<b>3</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E RECURSOS DIGITAIS: UMA POSSIBILIDADE?</b>	<b>53</b>
3.1	Alfabetização e construtivismo	53
3.2	A estruturação da alfabetização	57
3.3	As possibilidades de uso dos recursos digitais na alfabetização	61
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>71</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

A alfabetização, como um processo fundamental para o desenvolvimento educacional das crianças, desempenha um papel crucial na formação de habilidades essenciais, tais como compreensão, interpretação e comunicação. A aprendizagem das funções sociais da escrita e da leitura constitui um desafio significativo tanto para estudantes quanto para professores. No entanto, na atual Era Digital, as crianças já estão imersas desde muito cedo no crescente uso da tecnologia, nos mais diversos setores da sociedade. Sendo assim, a utilização destes recursos na educação se caracteriza como uma necessidade de adequação à nova realidade, e é nesse momento que a escola se vê diante de desafios ainda mais complexos ao incorporar recursos digitais no processo de alfabetização.

O desafio de promover a alfabetização em um ambiente digitalizado é complexo, pois requer uma compreensão aprofundada das teorias educacionais, a adaptação de metodologias ativas e a capacidade de integrar de maneira eficaz os recursos digitais ao contexto educacional. Surge, assim, a seguinte questão norteadora deste estudo: Como os recursos digitais podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas eficientes no processo de alfabetização e letramento, considerando as premissas da teoria construtivista?

Ao fazer a pergunta norteadora da nossa pesquisa levantamos a hipótese de que os recursos digitais podem, desde que bem planejados e adequados às necessidades dos alfabetizandos ser instrumentos favorecedores no processo de alfabetização e letramento.

Esse trabalho se propõe a investigar de que maneira o processo de alfabetização e letramento ocorre, considerando os fundamentos da teoria construtivista, inicialmente desenvolvida por Piaget e posteriormente interpretada por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e outros renomados autores. Além disso, busca-se discutir as possibilidades e desafios relacionados ao uso de recursos digitais como ferramentas pedagógicas durante esses processos, considerando o impacto na prática educativa de professores e no desenvolvimento dos alunos.

Desse modo, o objetivo desse trabalho é compreender e analisar criticamente as possibilidades de contribuição dos recursos digitais no processo de alfabetização

e letramento, destacando suas potencialidades e desafios. Para atingir esse propósito, optou-se por uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica que incluiu a análise de livros, artigos científicos, periódicos e documentos oficiais (virtuais e impressos) relacionados ao tema. Todas essas fontes foram a base para a construção de um referencial teórico consistente.

A pesquisa teve seu início após a delimitação do tema que seria pesquisado, sendo dividido nos assuntos sobre: histórico da alfabetização no Brasil; alfabetização e letramento; práticas de leitura e escrita; metodologias ativas; educação e tecnologia; recursos digitais nas práticas alfabetizadoras. Utilizando a biblioteca do departamento de Pedagogia, bibliotecas virtuais e repositórios acadêmicos foram selecionados os textos e livros que seriam úteis para a elaboração do referencial teórico. Por fim iniciou-se a escrita do trabalho, seguindo as explicações da nossa orientadora, as normas acadêmicas de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para construção do corpo do texto, foram utilizados os autores: Melo e Marques (2017), Mortatti (2000), Ferreiro e Teberosky (1985), Morais (2014), Moran (2019), Sales e Kensky (2021), Soares (2017), entre outros presentes no decorrer do trabalho

Nosso trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro fizemos um resgate histórico do processo de alfabetização no Brasil e uma breve caracterização de diferentes métodos de alfabetização. No segundo capítulo abordamos as metodologias ativas e do uso dos recursos digitais e seus benefícios para a educação atual. Para encerrar, no último capítulo procedemos em uma análise da concepção construtivista ligada à alfabetização, abordando a divisão curricular da alfabetização defendida por Teberosky e Colomer (2003) finalizando com práticas desenvolvidas em classes de alfabetização que comprovam a exitosa experiência dos usos dos recursos digitais como facilitadores do processo de alfabetização e letramento. Além disso, são apresentadas algumas dicas de sites, aplicativos e programas online de fácil acesso que podem ser utilizados por educadores em suas práticas alfabetizadoras. Fechando a monografia, foram elaboradas as considerações finais trazendo as conclusões da pesquisa e as referências bibliográficas. Tudo de acordo com as normas presentes na ABNT.

## 1. O CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIADOR DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.

**Darcy Ribeiro**

**1922-1997**

Alfabetizar os alunos, sejam crianças ou adultos, sempre foi um processo desafiador para pedagogos de todo o país. Sobretudo, quando há um forte conflito entre métodos, teorias e materiais didáticos que discutem diferentes relações entre o educando e a cultura escrita. Entretanto, para compreender o cerne desses impasses metodológicos e os diferentes pontos de vista sobre a aquisição da língua escrita, faz-se necessário uma retomada histórica de como as escolas e as políticas educacionais discutiam e colocavam em prática a alfabetização ao longo da história da educação brasileira.

De acordo com Melo e Marques (2017, p.326), durante o período compreendido entre 1880 e 1980, houve uma importante fase na história da alfabetização no Brasil. Esse intervalo de cem anos, segundo os autores, deve ser dividido em duas partes distintas para melhor compreensão dos acontecimentos.

O primeiro período compreende entre os anos de 1880 a 1920, que engloba a transição entre o final do Império brasileiro e os primeiros anos da República. Nessa época, a alfabetização tornou-se um ponto central de debates e disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos.<sup>1</sup> Uma vez que, “[...] aprender a ler era sinônimo da possibilidade de aquisição de novos e variados conhecimentos[...]” (Marques; Melo, 2017, p.326). Sendo assim, é possível destacar que a alfabetização, nessa época, já era vista como um processo fundamental na

---

<sup>1</sup> Os métodos sintéticos e analíticos são perspectivas pedagógicas diferentes utilizadas no processo de alfabetização, embora tenham o mesmo objetivo - o ensino da escrita e da leitura, diferem-se na maneira de ensinar as unidades linguísticas, como letras e palavras. O assunto será abordado com maior profundidade no próximo subcapítulo do trabalho.

escolarização, sendo ela a responsável por oferecer meios para os alunos aprenderem novos e mais complexos conteúdos.

Ademais, independentemente do método, os processos de ensino e de aprendizagem eram orientados a partir do uso das cartilhas que, como manuais de instrução, tinham por objetivo ensinar os educandos a ler e escrever. Durante esse período, uma das cartilhas mais famosas no país era a Cartilha maternal escrita pelo autor português João de Deus, que “[...] apresentava já uma forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura [...]” (Cagliari, 1998, p. 24), sendo esta a precursora do método analítico que priorizava a compreensão do sentido global do texto para, posteriormente, destringir suas partes, até alcançarem os grafemas e fonemas.

Essa nova forma de alfabetizar, trazida na cartilha maternal, foi difundida por Antônio da Silva Jardim (1860-1891) que apontava esse novo método como o responsável por estabelecer um sistema educacional no país (Melo e Marques, 2017).

Ao final do século XIX o país estava em vistas da abolição da escravatura, entretanto:

A herança da submissão ao trabalho forçado e da exclusão do convívio social da maioria da sociedade pela escravidão certamente esclarece por que chegamos ao final do século XIX com praticamente 80% da população em idade escolar excluídos dos benefícios da alfabetização (Bomeny, 2003, p. 14).

Ou seja, por mais que no século XIX já se debata sobre a escolarização e a alfabetização no país. A esses direitos acesso apenas a elite do país, haja vista que segundo Bomeny (2003) enquanto as classes mais abastadas mantinham-se firmes em deter os conhecimentos reservados apenas para seu grupo social, as demais classes presentes no país pouco possuíam de instrumentos para trabalhar, que dirá para revogar direitos mínimos como a escolarização básica.

A situação deu um pequeno passo à frente em direção ao “progresso” com a promulgação da Constituição Federal em 1891, nesse momento o país estava enfrentando mudanças advindas da Proclamação da República. Dentro de seus

artigos e parágrafos destinou-se aos municípios e estados a responsabilidade pelo ensino elementar.

Contudo, é de avanços e retrocessos que caminha a política do país. Segundo Bomeny (2003, p.16) apenas pessoas alfabetizadas poderiam votar ou candidatar-se a cargos públicos, isso significa que a imposição de uma escolarização da mais básica para a grande massa do país já demonstrava o projeto político do Brasil quanto à educação. Ao fornecer uma escolarização que contemplava apenas o período da alfabetização, ainda entendida como um processo de decodificação da escrita, deixava-se de lado a aprendizagem ampla, crítica e integral do ser humano. Também, cabe destacar que por ser um projeto político elitista, a educação popular nesse contexto foi utilizada apenas para consolidar a superioridade dos burgueses e perpetuar as desigualdades sociais do Brasil.

Com a ampliação da escolaridade, de acordo com Melo e Marques (2017) surge também a necessidade da formação de profissionais da educação para ensinarem seguindo os novos métodos de alfabetização, inaugurando-se, assim, na cidade de São Paulo a escola-modelo Do Carmo que formava novos docentes e também aqueles que já atuavam na profissão. Para Mortatti:

Criada à semelhança do *Training School* dos americanos [...] a escola-modelo propõe-se a servir tanto padrão e demonstração - quanto ao tipo de ensino - às demais escolas primárias do estado quanto de local de exercício docente para os futuros professores (2000, p. 64).

Essas escolas tiveram bastante prestígio e espalharam-se entre 1890 e 1900 da capital para o interior até chegarem em outros estados do país, sempre acompanhando a expansão das Escolas Normais (Mortatti, 2000).

O final desse período demarcado por Melo e Marques deu-se pelas disputas entre as vertentes metodológicas dos métodos sintéticos e analíticos de acordo com as concepções que os professores da época defendiam:

O bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Aos educandos cabia ter uma memória boa o bastante para decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos [...] (2017, p. 327,328).

Confirmado nos subcapítulos que se seguem deste trabalho, essa disputa entre métodos reforça a posição passiva dos docentes que apenas seguem passos

de uma cartilha e a dos discentes que, como folhas em branco, memorizam os conteúdos, reduzindo o ensino e a aprendizagem a mera transmissão e recepção de conteúdos.

A partir de 1920 até 1980, surge o período marcado pelo ecletismo pedagógico, caracterizado pela busca de uma abordagem mais flexível e adaptável às diferentes realidades educacionais. Nesse contexto, a dicotomia entre teoria e prática ganhou destaque, com discussões acerca da melhor forma de conciliar as bases teóricas da educação com as necessidades práticas do ensino (Melo, Marques, 2017).

Essa fase de ecletismo pedagógico representou um período de experimentação e diversificação de metodologias de ensino, visando aprimorar a alfabetização. Nesse cenário, diferentes abordagens foram adotadas nas escolas, adaptando-se às características locais e aos perfis dos alunos.

Contudo, apesar dos avanços e adaptações pedagógicas ao longo desse período, a questão da alfabetização ainda era objeto de desafios e debates no país. A busca por métodos eficientes, capazes de promover uma alfabetização mais ampla e inclusiva, continuou sendo uma preocupação constante ao longo do século XX (Melo e Marques, 2017).

No ano de 1930 o país enfrentou uma grande reforma educacional advinda da forte influência de ideias norte-americanas, tal movimento ficou conhecido como Escola Nova, para Bomeny:

Os ideais que lhe deram corpo foram sempre inspirados na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim (2003, p. 43).

Ainda segundo a autora, além de trazer novas ideias voltadas ao protagonismo estudantil e a formação de professores, o objetivo do movimento era expandir o acesso à escola e reduzir os exorbitantes índices de analfabetismo que existiam no Brasil até então.

A proposta culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que propunha uma educação gratuita, laica e pública. Tal movimento enfrentou

resistências advindas de grupos religiosos que priorizavam a soberania da educação nas redes privadas das escolas confessionais. Todavia, a Constituição de 1934 reconheceu a educação como um direito de todos (Bomeny, 2003).

No campo da alfabetização essa época foi duramente marcada pelos denominados testes de prontidão. Embora o movimento escolanovista estivesse trazendo grandes reformas conceituais na educação, no país ainda predominava a alfabetização por meio das cartilhas, desse modo, durante os anos de 1920 a 1970 foi instituído no Brasil, a partir dos estudos de Lourenço Filho, a aplicação dos denominados Testes ABC, também conhecidos como testes de prontidão (Melo e Marques, 2017).

Tais exames eram aplicados ao final da Educação Infantil quando eram propostas individualmente uma série de atividades que contemplavam a repetição de palavras complexas, recorte de formas geométricas dentre outras que buscavam averiguar se os alunos alcançaram as habilidades básicas para iniciar a alfabetização. Morais constata que:

O fato de o teste privilegiar habilidades de percepção, memória e motricidade não era gratuito e refletia a visão da escrita alfabética como um código que o aluno aprenderia, desde que estivesse pronto para... discriminar as letras que veria escritas na cartilha ou no quadro, memorizar seus nomes e valores sonoros e soubesse traçá-las no caderno (2014, p. 39).

Entretanto, esses “vestibulares” da educação para Morais (2014) revelavam apenas as teorias empiristas/associacionistas subjacentes aos métodos presentes nas cartilhas, haja vista que as habilidades testadas pouco relacionavam-se com a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Ademais, foram os responsáveis por altos índices de retenção trazendo a experiência do fracasso escolar para os anos iniciais da escolarização. Também cabe destacar que o papel dos docentes que apenas seguiam os passos presentes no manual dos professores e aplicavam os testes nos alunos fazendo sua classificação ao final do período letivo (Cagliari, 1998; Melo e Marques, 2017).

Avançando na história da alfabetização brasileira, foi entre as décadas de 1950 e 1960 que, no nordeste do país, surge um movimento revolucionário da educação popular, nesta perspectiva, a pedagogia problematizadora ou da libertação

desenvolvida por Paulo Freire começa a ganhar espaço na sociedade. Para Bomeny:

*Todo ato educativo é um ato político: esta é a síntese de todo esforço de conscientização pela educação que o método Paulo Freire dissemina não só no Brasil. Ensinar conscientizando e aprender a partir das experiências concretas de cada sujeito foram os pilares de um método que teve vida longa e inspirou muitas outras experiências pedagógicas no Brasil [...] (2003, p. 59).*

Essa concepção ressalta a compreensão de que a educação não é neutra, mas sim uma prática carregada de significados que são influenciados pelas relações de poder existentes na sociedade e também nas relações estabelecidas entre educador e educando. Nas práticas desenvolvidas na Pedagogia progressivista libertadora, os educandos eram alfabetizados numa proposta de educação conscientizadora e emancipatória ao refletirem sobre sua realidade, questionando estruturas sociais opressivas e buscando transformações por meio da união das classes oprimidas (Freire, 2020).

Durante seus anos de atuação no país, antes do exílio, Paulo Freire ministrou cursos de alfabetização para adultos que se desenvolviam a partir dos denominados círculos de cultura. De acordo com Freire (2020) o educador possuía um papel fundamental sendo o responsável por mediar os círculos de cultura levando seus educandos a olharem criticamente para a realidade na qual estavam inseridos, em seguida partia para o ensino formal da alfabetização apresentando as letras, sílabas e palavras.

Todavia, Paulo Freire enfrentou grandes desafios sendo exilado durante o período da Ditadura Militar (1964-1985). Nesse momento de grande repressão política surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Segundo Bomeny (2003, p. 62,63): “[...] o Mobral surge como uma fundação de direito público em virtude da retração dos movimentos de educação de base e de alfabetização de adultos após a repressão política instaurada em 1964”. Entretanto, indo de encontro à teoria de Paulo Freire, o Mobral retorna com a alfabetização cartilhesca, proposta esta na qual são trabalhadas atividades memorísticas e mecanicistas com primazia tão somente para a decodificação da escrita; as palavras são totalmente esvaziadas

de sentido, distante mesmo da realidade vivenciada pela grande maioria do público que estava sendo alfabetizado.

Assim, esse período histórico da alfabetização na educação brasileira reflete a complexidade e a riqueza das discussões em torno do ensino da leitura e da escrita, mostrando a busca constante por aprimoramento e adaptação das práticas educacionais às diferentes realidades sociais e culturais do Brasil.

Nos anos de 1980, o Brasil vivenciou um período político tumultuado, marcado pelo movimento popular que conquistou a redemocratização do país em 1985. Nesse contexto conturbado, destacavam-se as altas taxas de analfabetismo, atingindo cerca de 25,41% da população, e o preocupante índice de fracasso escolar, afetando quase 20% dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Mortatti, 2000).

Paralelamente, a teoria dialética marxista começava a ganhar destaque nas pesquisas das ciências humanas, incluindo a área da educação e da alfabetização. Embora as cartilhas ainda estivessem presentes nas salas de aula, o Ciclo Básico, implantado em 1984 no Estado de São Paulo, trouxe mudanças estruturais, administrativas e didático-pedagógicas para a alfabetização. Os discursos oficiais e acadêmicos convergiram, promovendo uma transição dos manuais de ensino para documentos oficiais que direcionavam a formação inicial e continuada dos professores (Melo, 2015).

Assim, a década de 1980 foi marcada por um cenário de transformações na alfabetização, impulsionadas pela busca por políticas educacionais mais inclusivas e eficazes, baseadas em teorias pedagógicas modernas. O compromisso com a redução do analfabetismo e do fracasso escolar, aliado ao amadurecimento dos estudos acadêmicos, conduziu a uma nova era de abordagens educacionais voltadas para o desenvolvimento pleno dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apontam Melo e Marques (2017), que a busca pela reimplantação democrática trouxe consigo expectativas de mudanças significativas no Estado e na

sociedade brasileira. No entanto, o que se concretizou foi a instauração de um modelo democrático neoliberal, marcado por profundas desigualdades sociais.

Nessa democracia neoliberal, observamos a consolidação de uma sociedade em que uma minoria privilegiada, composta por cerca de 20% da população, desfruta dos benefícios e oportunidades que a economia e o Estado proporcionam. Essa parcela da sociedade tem acesso a empregos estáveis, melhores condições de vida, educação de qualidade e cuidados de saúde adequados.

Por outro lado, a maioria esmagadora, representando os outros 80% da população, encontra-se à margem do bem-estar social. São indivíduos que vivem em condições precárias, enfrentam altos níveis de desemprego e subemprego, têm dificuldades para acessar serviços básicos de saúde e educação e enfrentam a falta de oportunidades para melhorar sua situação socioeconômica (Melo, Marques, 2017).

A formação dos professores alfabetizadores enfrentou desafios significativos ao longo dos anos, permanecendo de certa forma limitada e incipiente. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), existiam algumas opções para a formação desses educadores (Brasil, 1996).

Uma das possibilidades era obter a formação no ensino superior, por meio da licenciatura em Pedagogia. Essa opção permitiria que os futuros professores se especializassem em questões pedagógicas mais amplas, abarcando não apenas a alfabetização, mas também outras áreas da educação.

Outra alternativa era a formação no Ensino Médio, por meio do Curso Normal. Esse caminho era mais específico para a Educação infantil e os Anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionando os professores para atuarem na fase inicial da alfabetização.

Além disso, alguns Institutos de Ensino Superior ofereciam o Normal Superior e a Complementação Pedagógica para diplomados em outras licenciaturas. Essa possibilidade permitia que profissionais formados em outras áreas pudessem se dedicar ao magistério nos Anos iniciais, embora com um enfoque mais focalizado na alfabetização.

Contudo, apesar das opções disponíveis, a formação dos professores alfabetizadores ainda carecia de aprimoramentos e investimentos para melhorar sua qualidade e eficácia. Era evidente a necessidade de desenvolver currículos mais adequados, que abordassem com profundidade os aspectos específicos da alfabetização e proporcionassem aos educadores o desenvolvimento de habilidades e a escolha de ferramentas necessárias para enfrentar os desafios desse processo fundamental na educação (Melo, Marques, 2017).

Seguem explicando as autoras que a partir dos anos 1990, os professores da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental foram alvo de uma série de cursos de capacitação. Esse movimento ocorreu em um contexto em que a educação estava em crise, e o Estado, com uma política neoliberal, buscava responsabilizar os educadores pelo desempenho insatisfatório do sistema educacional.

Segundo a visão estatal, os professores eram considerados malformados e tecnicamente incapazes de alfabetizar as crianças que frequentavam as escolas. Esse discurso acabou por sobrecarregar os docentes com a responsabilidade de resolver os problemas estruturais da educação, sem que houvesse uma abordagem mais ampla e sistêmica para solucionar as questões educacionais.

Informam Melo e Marques (2017), que de acordo com dados do IBGE, apenas 83,8% dos alunos concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental no tempo previsto. Os outros 16,2% enfrentavam dificuldades, seja pela reprovação ou evasão, antes mesmo de chegarem à antiga 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos).

Esses números refletem os desafios e desigualdades que permeiam o sistema educacional brasileiro. A falta de recursos adequados, infraestrutura, formação continuada para os professores e políticas educacionais eficazes ainda se apresentavam como fatores que contribuíam para a baixa efetividade da alfabetização e do ensino como um todo.

Em seus estudos, Melo (2015) demonstrou que tanto no Ciclo Básico, implantado em 1984, quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de

1997, houve embasamentos teóricos pautados na teoria construtivista<sup>2</sup> desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980) denotando novas perspectivas para o processo de alfabetização. No que tange ao referido processo, essa abordagem teórica ganhou notoriedade através das pesquisas de Emília Ferreiro (1937) e Ana Teberosky (1944), especialmente com o lançamento do influente livro "Psicogênese da Língua Escrita" publicado em 1985.

Nos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC) não apenas considerou os aportes teóricos do referencial construtivista, como também se deparou com uma necessária reconfiguração da alfabetização na perspectiva do Letramento. Nessa época muitas críticas foram feitas em relação ao Construtivismo considerando-o como o maior responsável pelos altos índices de analfabetismo, pois retirava do professor o poder de utilizar métodos tradicionais de alfabetização, tornando o processo frágil e sujeito a improvisações, sendo essas ideias consideradas pelos autores defensores do referencial construtivista como grandes equívocos.

No entanto, Gontijo (2002) rebate essa crítica em suas pesquisas, ao observar que, apesar do construtivismo constar nas diretrizes oficiais, ele não se tornou a prática alfabetizadora dominante. Durante os anos 2000 e até os dias atuais, ainda é possível observar o uso de cartilhas com textos (na verdade um amontoado de frases usadas apenas para “desentranhar” o sistema de escrita) sem nenhuma conexão com o mundo social sendo empregados nas salas de aula. A exemplo: “O boi baba no bebê”; “O dedo do Dudu dói”; “Gugu abafou a goiaba”.

A coexistência de diferentes abordagens reflete a complexidade do processo de alfabetização e a pluralidade de métodos utilizados pelos professores. Cada educador tem sua visão pedagógica e metodológica, e a escolha da abordagem de alfabetização pode variar de acordo com o contexto escolar e as necessidades dos alunos, e, principalmente, de acordo com as concepções do professor: sua visão de educação, de ensino, de aprendizagem e de mundo.

Na concepção construtivista, há a valorização da construção ativa do conhecimento por parte do aluno e, com as contribuições do letramento, que enfatiza a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, torna o

---

<sup>2</sup> A abordagem construtivista será tratada com mais profundidade no capítulo 3.

processo de aquisição da leitura e escrita mais completo, uma vez que, ambos os processos – de alfabetização e de letramento – ocorrem de maneira concomitante e interdependente. Para Soares:

[...] os processos de alfabetização e letramento são diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam processos de aprendizagem diferenciados e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (2021, p. 37)

Por isso, é importante que o professor esteja preparado para planejar sua prática mais adequada de acordo com as habilidades de cada processo, considerando a diversidade de perfis e níveis de desenvolvimento dos alunos (Melo e Marques, 2017).

A formação dos professores desempenha um papel crucial nesse contexto, pois é por meio dela que os educadores podem conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre as diferentes abordagens de alfabetização, bem como aprender a adaptá-las de forma eficiente ao contexto educacional em que atuam.

Conforme aponta Melo (2015), durante o período do Brasil Imperial, a palavra "letramento" era geralmente associada ao ato de soletrar palavras. Porém, a partir de importantes estudos e pesquisas realizados por diversos pesquisadores, como Mary Kato em 1986, Leda Verdiani Tfouni em 1988, Ângela Kleiman em 1995 e especialmente as contribuições de Magda Soares desde o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o conceito de letramento passou por uma significativa mudança.

Atualmente, o termo "letramento" não se restringe apenas ao processo de aprender a ler e escrever, mas engloba também o uso social e funcional desses conhecimentos. O letramento é visto como a capacidade de utilizar a leitura e escrita de forma efetiva e contextualizada no cotidiano, participando ativamente da sociedade e interagindo em diversos contextos sociais, como no trabalho, na família, na escola e em outras esferas da vida.

Essa ampliação conceitual trouxe uma nova perspectiva para a educação, enfatizando a importância não apenas de ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também de desenvolver nos alunos a competência para usá-las de maneira significativa em suas vidas. O letramento, nessa abordagem mais ampla,

está diretamente relacionado à formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e se expressar de maneira reflexiva e autônoma.

O conceito de letramento, segundo as ideias de Soares (2012), apresenta uma importante distinção em relação ao termo alfabetização, embora muitas vezes sejam usados como sinônimos. Enquanto a alfabetização diz respeito ao processo de aprendizado da leitura e escrita, o letramento vai além, englobando o uso social e funcional dessas habilidades.

Assim, o indivíduo que é alfabetizado aprende a decifrar letras e palavras, adquirindo as habilidades técnicas necessárias para ler e escrever, mas a verdadeira incorporação do letramento ocorre quando ele passa a utilizar esses conhecimentos em seu cotidiano, de maneira efetiva e significativa.

Nesse contexto, letrar e alfabetizar são processos que estão intrinsecamente relacionados, mas distintos. A alfabetização é uma etapa inicial e fundamental para a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento representa a consolidação dessas habilidades no contexto social. Em outras palavras, a alfabetização deve ocorrer concomitante ao processo de letramento, que é o uso da leitura e escrita nas diversas esferas da vida.

A abordagem do letramento proposta por Soares (2012) oferece uma perspectiva interessante sobre o significado de ser letrado na sociedade. Ela destaca duas interpretações contrastantes: a liberal e a revolucionária.

Na interpretação liberal, ser letrado é visto como assumir um papel socialmente pré-determinado, onde o indivíduo deve atender às demandas cognitivas, econômicas, sociais e profissionais impostas pela sociedade. Nessa visão, o letramento é encarado como um meio de se adaptar e cumprir o papel estabelecido pelas estruturas sociais, garantindo uma posição de conformidade e funcionalidade no sistema.

Por outro lado, a perspectiva revolucionária coloca o letramento em um contexto dicotômico dentro de uma sociedade dividida em classes. Nessa visão, o letramento possui um potencial tanto libertador quanto aprisionador da consciência. Por um lado, ser letrado pode proporcionar uma maior capacidade crítica e

emancipatória, permitindo ao indivíduo questionar e resistir às estruturas opressivas da sociedade. Por outro lado, o letramento também pode ser utilizado como uma ferramenta de dominação, reforçando as desigualdades e mantendo a subjugação de certas classes sociais.

### **1.1. O processo de alfabetização: uma disputa entre métodos**

Como já discutido anteriormente, dentre os grandes desafios da aprendizagem escolar, a alfabetização, sem dúvidas, tornou-se uma das grandes preocupações educacionais. Dessa forma, muitos pesquisadores buscaram formas de traçar caminhos para seus alunos alcançarem a aprendizagem da escrita alfabética. Caminhos esses, denominados como métodos de alfabetização, que para Soares seriam: “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem” (2018, p. 330,331).

Neste subcapítulo serão apresentadas e caracterizadas duas tradicionais vertentes alfabetizadoras que buscaram, à sua maneira, encontrar estratégias para ensinar os alunos a lerem e a escrever: a vertente dos métodos sintéticos e a vertente dos métodos analíticos.

Assim como destacado por Soares (2018) o que não se pode esquecer é que todo método de ensino e aprendizagem, incluindo os métodos de alfabetização, possuem uma teoria subjacente que define o objeto de conhecimento a ser aprendido, no caso específico, a escrita alfabética, e como os indivíduos a adquirirem. Os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos remonta à Antiguidade, mas se desenvolveram principalmente a partir do século XVIII e compartilharam de uma teoria comum de conhecimento: a perspectiva empirista/associacionista de aprendizagem (Morais, 2014, p.27).

O autor ainda destaca que a teoria supracitada enfatiza a importância da experiência e da associação de estímulos para a construção do conhecimento. Nos métodos tradicionais de alfabetização, o foco está na repetição de letras, sílabas e palavras, associando-os a sons e significados. Acredita-se que, por meio dessa associação repetida, os indivíduos desenvolvem gradualmente a capacidade de reconhecer e utilizar a escrita alfabética.

### **1.1.1. Métodos sintéticos:**

Uma das formas de sistematizar o processo de alfabetização foi a partir dos métodos sintéticos <sup>3</sup>. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p.18) tal metodologia caracteriza-se por iniciar a aprendizagem apresentando aos educandos as menores unidades de escrita, podendo variar entre as letras (grafemas), fonemas ou sílabas, dependendo da abordagem adotada pelo educador. Logo, a aprendizagem deve ocorrer a partir do micro para o macro, isto é: “[...] seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto ” (Cagliari, 1998, p.25).

Ademais, tal abordagem dividiu-se em três vertentes de ensino. Sendo elas os métodos alfabético, fônico e silábico.

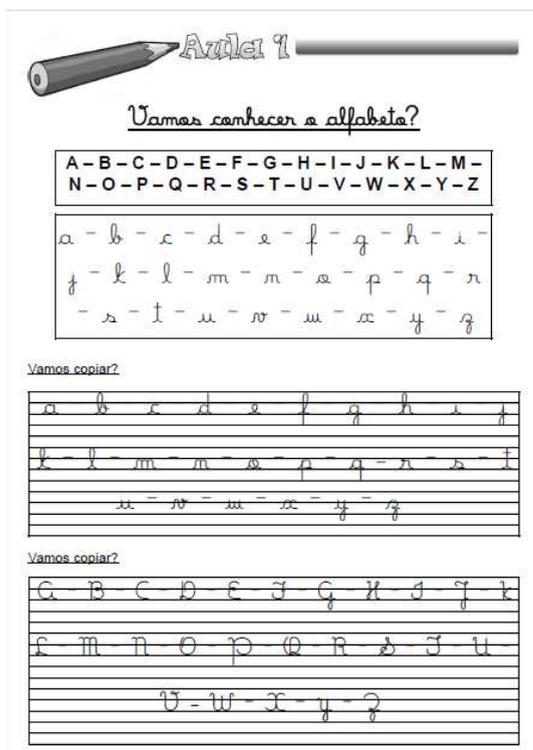
O método alfabético caracteriza-se pelo foco inicial no ensino das menores unidades de escrita, as letras. De acordo com Frade (2007, p.22,23) para a aplicação desse procedimento era necessário seguir uma sequência lógica de ensino dos grafemas: apresentavam-se as letras, primeiro as vogais depois as consoantes que deveriam ser memorizadas, em seguida, as letras eram somadas e formavam-se as sílabas que também deveriam ser memorizadas. Tudo isso, para construir a base do processo de formação de palavras, uma combinação de sílabas, e assim sistematicamente iria se desenvolvendo até que a criança fosse capaz de ler e escrever textos.

Semelhante a descrição da autora, é possível encontrar disponível para baixar na internet cartilhas que seguem esse modelo de alfabetização, conforme mostra a figura abaixo.

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que as discussões sobre o letramento não têm relevância nesses métodos, sendo priorizada apenas a aprendizagem e decodificação da língua.

Figura 1 - Atividade de alfabetização - método alfabético



Fonte: Site Baixe Livros<sup>4</sup>

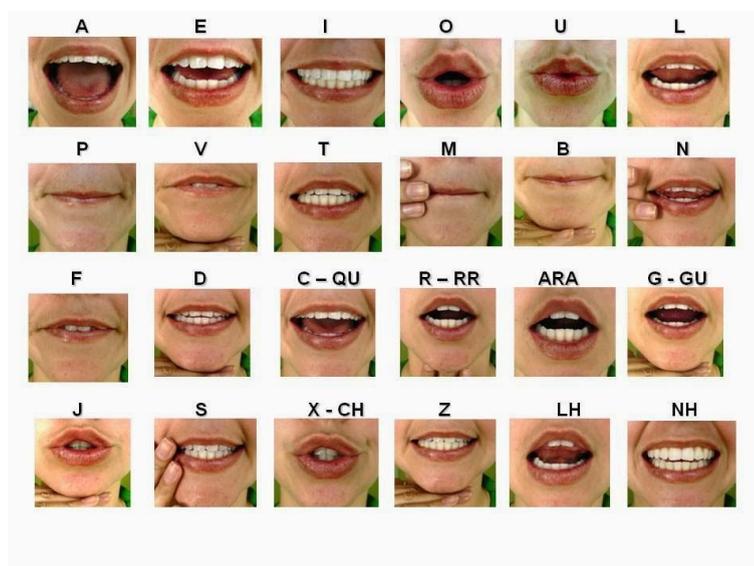
Observando a imagem, é possível averiguar que na primeira aula da cartilha há a apresentação de todas as letras em ordem alfabética em duas fontes diferentes – de imprensa minúscula e cursiva maiúscula e minúscula, conforme as etapas prescritas pelo método. Além disso, Mortatti (2006, p. 5) acrescenta que nesses sistemas de ensino: “Quanto à escrita, esta se restringia a caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho das letras”. Portanto, a atividade segue os moldes prescritos pela autora.

A segunda vertente dos métodos sintéticos recebeu contribuições de estudos da linguística que compreendiam que a parte mínima de um som seria um fonema (Ferreiro e Teberosky, 1985, p.19), assim, cria-se o método fônico. Para Moraes esta organização da aprendizagem: “[...] propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem[...]” (2014, p.29). Assim, da união dos fonemas seria possível formar e ler sílabas, palavras, sentenças e por fim textos.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.baixelivros.com.br/didatico/cartilha-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 13 out. 2023.

Na imagem abaixo, também retirada da internet, é possível observar um exemplo de recurso de alfabetização utilizando essa metodologia.

Figura 2 - Alfabeto fônico



Fonte: Site FonoEducar<sup>5</sup>

Nota-se que inicialmente são apresentados os fonemas que representam as vogais e, em seguida, algumas consoantes e dígrafos. Além disso, para auxiliar na assimilação fonema/grafema, o material contém imagens da configuração da boca produzindo o som correspondente.

Por fim, o último método do grupo sintético foi desenvolvido a partir de melhorias dos métodos fônico e alfabéticos (Frade, 2007, p.24,25). Desse modo, foi eleita a sílaba como unidade central da aprendizagem, surgindo assim, o método silábico. Morais (2014, p.29) acrescenta que por trás dessa metodologia está a concepção de que os estudantes compreendem que é com mais de uma letra que se torna possível ler palavras, também, que é a partir da memorização descontextualizada de sílabas é que se torna possível ler e escrever palavras, frases até evoluírem para a produção de textos.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://fonoeducar.blogspot.com/2014/05/o-que-e-metodo-fonico.html>>.

Um dos materiais mais utilizados por professores que optam pela alfabetização a partir desse método são os silabários. Esse recurso consiste em tabelas que possuem todas as combinações entre vogais e consoantes podendo variar entre sílabas simples ou complexas.

Figura 3- Silabário

		VOGAIS							VOGAIS				
		Sílabas Simples							Sílabas Simples				
		A	E	I	O	U			A	E	I	O	U
 BALEIA		BA	BE	BI	BO	BU	 NAVIO		NA	NE	NI	NO	NU
 CACHORRO		CA	CE	CI	CO	CU	 PATO		PA	PE	PI	PO	PU
 DADO		DA	DE	DI	DO	DU	 RATO		RA	RE	RI	RO	RU
 FAMÍLIA		FA	FE	FI	FO	FU	 SAPATO		SA	SE	SI	SO	SU
 GATO		GA	GE	GI	GO	GU	 TATU		TA	TE	TI	TO	TU
 HIPOPÓTAMO		HA	HE	HI	HO	HU	 VACA		VA	VE	VI	VO	VU
 JACARÉ		JA	JE	JI	JO	JU	 WAFER		WA	WE	WI	WO	WU
 KARATÊ		KA	KE	KI	KO	KU	 XADREZ		XA	XE	XI	XO	XU
 LARANJA		LA	LE	LI	LO	LU	 YING YANG		YA	YE	YI	YO	YU
 MACACO		MA	ME	MI	MO	MU	 ZABUMBA		ZA	ZE	ZI	ZO	ZU

Fonte: Site Loja apoio<sup>6</sup>

Outro grande aliado dos profissionais que defendiam essa metodologia, são as cartilhas. De acordo com Cagliari (1998, p.22) esse material surgiu em meados do século XVI e tinha por objetivo compilar os conteúdos relacionados a escrita e a leitura, sendo eles as letras, sílabas e palavras. Tal recurso didático foi amplamente explorado como material alfabetizador e até em dias atuais é possível encontrá-lo em diferentes versões tanto em escolas como em livrarias.

O autor ainda destaca que esses livros configuram: “[...] a alfabetização pelo estudo da escrita e usando como técnica o monta-e-desmonta do método bá-bé-bi-bó-bu” (1998, p.26). Logo, o foco excessivo nas sílabas isoladas, pode levar a uma compreensão mecânica da leitura, desvinculando-a do contexto significativo. Isolar as sílabas pode não necessariamente desenvolver as habilidades de compreensão textual e a fluência na leitura.

Após as considerações feitas acima foi possível perceber que esse grupo metodológico busca, acima de tudo, construir numa abordagem aditiva os

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.lojaapoio.com.br/mapas-banners-banner-silabario-simples>>. Acesso em: 13 out. 2023.

conhecimentos para a apropriação do código de escrita. Isso porque, como já mencionado, os métodos tradicionais seguem princípios teóricos associacionistas no quais os discentes apenas juntam informações advindas do docente e as reproduzem de maneira descontextualizada.

Ademais, Frade enfatiza que:

Os **métodos sintéticos**, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos [...] pode-se concluir então que nesse conjunto de métodos sintéticos o objeto que se ensina explicitamente no método fônico e silábico e, por conta da dedução do aprendiz, no método alfabético, é o sistema alfabético/ortográfico de escrita, com sua lógica de representação, de organização e combinatórias, etc. (2007, p.25,26).

Dessa forma, a pesquisadora ressalta a tendência dos métodos sintéticos de ensino da leitura e da escrita em privilegiar a conversão daquilo que se ouve com o que é possível ser escrito, com um foco explícito no ensino do sistema alfabético/ortográfico de escrita. No entanto, essa ênfase nessas abordagens negligencia outros aspectos igualmente importantes da alfabetização, como a compreensão de texto, a interpretação e a apreciação da literatura.

### **1.1.2. Métodos analíticos**

–As discussões e críticas acerca da eficácia dos métodos sintéticos levou pesquisadores a buscarem novas formas de sistematizarem a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a partir de estudos de Decroly, a leitura passou a ser compreendida como ação global (Ferreiro e Teberosky, 1985, p.20). Sendo assim, surgiram os métodos analíticos que passaram a considerar unidades maiores para a alfabetização, ou seja, a aprendizagem aconteceria a partir de palavras, sentenças ou textos.

Essas metodologias sugeriam: “[...] romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defendiam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (Frade, 2007, p.26). Neste sentido, os alunos seriam conduzidos, a partir de estratégias de análise, a segmentar a escrita até chegarem a menores a unidades, sendo elas as letras, sílabas e fonemas, percorrendo um caminho inverso de aprendizagem conforme defendiam os métodos sintéticos.



desenvolvida a partir de um substantivo próprio - o nome da personagem “Bidu” - que em seguida é dividida nas famílias silábicas derivadas da palavra e, ao final, os alunos são conduzidos a formar novas palavras.

Já o método da sentencição parte do princípio da fixação, no qual os alunos precisam decorar “[...] sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras) [...]” (Morais, 2014, p.30). Assim, semelhante às metodologias já mencionadas, a aprendizagem também tem como foco a memorização, além disso, segundo Frade (2007, p. 27) as atividades eram organizadas por meio da oralidade transformando frases cotidianas em enunciados simples que seriam transcritos e expostos nas salas de aula. Outra característica utilizada é o uso da comparação de palavras, utilizando-as para reescrita de novos termos.

E, o último dos métodos abordados, tem como principal recurso o uso de textos, contos e histórias construídas com foco na fixação, que de acordo com Morais seriam “[...] sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar” (2014, p. 30). Trata-se do método global, uma sistematização que segue o caminho inverso dos métodos silábicos.

Para Frade (2007, p. 27,28) a alfabetização partindo desses métodos levava os alunos a lerem, ou melhor dizendo, memorizarem pequenos textos que seriam trabalhados com as classes até que fossem notadas algumas sentenças, em seguida, expressões, palavras e, finalmente, as sílabas.

A autora ainda ressalta que nesses casos o processo de alfabetização não segue uma estrutura rígida de ensino e sim:

Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo utilizando-se, por um período, de textos completos das várias lições seguidas. Somente após esse convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores como primeiro a sentença e depois a palavras” (2007, p.27,28).

Deste modo, a aquisição da escrita, nesses casos, tornava-se mais vagarosa e privilegiava a compreensão e fluência na leitura dos textos. Todavia, segue ainda as mesmas estruturas dos demais métodos que buscam uma somatória de conteúdos repassados para as crianças, conforme o exemplo abaixo:

Figura 5 - Atividade de alfabetização - Cartilha

Titia pintou um anjo parecido com o bebê. E sorrindo disse a ele: — Este anjinho é você.

anjo angu enxada inveja onça	lenço longe cinto quando quente	andando escutando abanando latindo contente
--	---	---

an	en	in	on	un
An	En	In	On	Un
an	en	in	on	un
An	En	In	On	Un

Responda:

Com quem se parece o anjo?

---

— 94 —

Fonte: Site Pinterest®

Atendendo as características do método global, a figura acima representa uma das atividades de alfabetização presentes nas cartilhas Caminha Suave. No qual a lição insere os usos das sílabas compostas por vogal mais a letra N, o exercício inicia-se com um pequeno texto que será a base para a formação de listas de palavras que possuem a sílaba em destaque. Nota-se que em seguida há uma pequena interpretação de texto buscando informações explícitas no excerto.

Depois das contextualizações mencionadas acima, Frade conclui que:

[...] o sentido privilegiado nos **métodos analíticos** é a visão e que os principais exercícios envolvidos neste método voltam-se para o reconhecimento de palavras sem que se passe por uma leitura labial. Neles é muito incentivado a leitura silenciosa e a cópia e, embora se fizesse leitura oral dos cartazes no desenvolvimento das lições, era destinado um tempo maior para as cópias (2007, p. 29).

Portanto, a pesquisadora destaca que essa abordagem pedagógica enfatiza a visão como o sentido principal nos métodos analíticos, concentrando-se no reconhecimento de palavras sem considerar a leitura labial. Essa ênfase na leitura

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/667799450971711133/>>. Acesso em: 13 out. 2023

silenciosa e na cópia levanta questões sobre a diversidade de abordagens no processo de aprendizagem. Embora a leitura oral dos cartazes seja mencionada, o tempo destinado à cópia sugere uma valorização maior de atividades mecânicas em detrimento de práticas mais interativas e reflexivas.

### **1.1.3. Algumas considerações sobre a “querela dos métodos”:**

A intitulada "querela dos métodos ", apresentada por Braslavsky (1973, *apud* Ferreira e Teberosky, 1985) demonstra a grande preocupação de educadores em buscar meios eficazes de alfabetizar os educandos em um tempo e idade certa.

Soares (2018, p.25) inclui que esses embates entre os métodos de alfabetização estão sempre em questão pois se originam de diferentes concepções sobre o objeto da alfabetização. Outro aspecto abordado pela pesquisadora está na alfabetização ter como foco a aquisição da leitura, independentemente de ser desenvolvida a partir de métodos sintéticos ou analíticos.

Morais (2014, p. 27) acrescenta que para os métodos tradicionais, já discutidos neste capítulo, a escrita é entendida como código que tem por objetivo representar a expressão oral, ou seja, uma sequência de grafemas que substituem os fonemas. Logo a apropriação do sistema da escrita alfabética era reduzida a muitas atividades de cópia e ditado. Essas constatações podem ser comprovadas a partir das observações das atividades expostas neste capítulo.

Todavia, Cagliari (1998) diverge dos autores acima ao constatar que quando a alfabetização chegou nas escolas para atender as necessidades das massas populares: “A ênfase passou a ser dada à produção escrita pelo aluno e não mais à leitura. O importante agora, era aprender a escrever palavras” (1998, p. 26). Observa-se que ainda não há uma preocupação em compreender o processo de alfabetização como fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita que ocorrem ao mesmo tempo.

Ora dando foco a leitura ora dando foco à escrita, pouco se resolvia do problema e a questão sobre se existe um verdadeiro método de alfabetização se ampliava. Para Cagliari (1998, p.108):

O melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos e profundos da matéria

que leciona. [...]. O fato de não se ter um método rígido para alfabetizar não significa, tampouco, que o trabalho escolar será feito sem método algum.

Dessa forma, para o autor, acima de tudo, é válido a experiência dos educadores e a familiaridade com o conteúdo que ensina, reforçando assim a necessidade da formação continuada durante seu percurso na educação básica.

Já para Soares (2018) o aparecimento de diferentes métodos de alfabetização reflete o fato de as teorias que a concebem terem sido formuladas e reformuladas tempos depois da alfabetização ser prioridade na escola. Portanto, “[...] os métodos tiveram sua origem muito mais em materiais para ensinar a ler e a escrever [...] que em fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua” (2018, p.331).

Ainda de acordo com a autora, foi a partir de estudos realizados no século XX que a língua passou a ser o centro das pesquisas das ciências linguísticas e o processo de aprendizagem desse objeto foi considerado. Outras contribuições foram surgindo das áreas da psicologia do desenvolvimento e da neurociência as quais trouxeram para a reflexão o papel da criança, a aprendizagem da língua por parte dos pequenos e como conduzir essa aprendizagem.

Tudo isso, resultou em uma nova forma de enxergar a alfabetização, não mais somente como a aquisição de um código, mas sim a partir do desenvolvimento do que Soares aponta como facetas, logo: “Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou **facetas**, e demanda diferentes competências” (2018, p. 27). Portanto, a partir do desenvolvimento dessas distintas facetas é que de fato a aprendizagem da língua ocorre de maneira efetiva.

Voltando a questão dos métodos, mesmo com discussões acerca do desenvolvimento de cada uma dessas competências linguísticas, que foram criadas à luz de diferentes teorias: “[...] a reunião desses procedimentos dificilmente pode construir **um** método; é a ação docente [...] que constitui um **alfabetizar com método**” (Soares, 2018, p. 333). Sendo assim, o educador é quem se torna o responsável por construir esses caminhos a fim de chegar ao seu destino ideal, a criança alfabetizada.



## 2 A TECNOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE

Importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê.

**Arthur Schopenhauer**

**1788-1860**

### 2.1 Inovação e tecnologia na sociedade

Segundo Sales e Kenski (2021), a ideia de inovação está presente desde as mais antigas ideias de filósofos gregos como Platão e Aristóteles, no sentido da necessidade de mudanças políticas e sociais na época. Esse conceito foi, durante 2.500 anos, considerado dispensável e unicamente político, sendo uma afronta aos costumes e valores estabelecidos. Foi relacionado à heresia na Idade Média e pensadores como Galileu e Copérnico sofreram punições por parte da Inquisição<sup>9</sup> por pensar seguindo esse raciocínio de vanguarda, o qual rompia com a tradicionalidade política e social da época. Ainda no século XX, a concepção de inovação passou a estar ligada às tecnologias da época, se transformando em um campo amplo de estudos na área corporativa, por estar se incorporando ao mercado capitalista. Com o passar das décadas, o termo inovação começou a ser compreendido, pelo senso comum, como uma inovação tecnológica altamente comprometida com o progresso.

Como afirma Fava (2018), na história antiga, a cultura girava em torno da palavra falada, habilidades como eloquência e retórica ganhavam muito prestígio social. Depois, a escrita surge pela necessidade do homem de ter mais consciência sobre os fatos e organizar seu pensamento. Com isso, os livros passaram a ser produzidos em massa e alteraram a forma como as pessoas estudavam, aprendiam e pensavam.

---

<sup>9</sup> Movimento político e ideológico que surgiu durante o século XIII, na Idade Média. Tinha como objetivo investigar, julgar e punir os hereges a partir do discurso religioso cristão católico, tendo como aparato institucional o Estado.

Muitas foram as inovações e rupturas de cultura que aconteceram durante todos os séculos, porém uma das metamorfoses mais disruptivas se instalou: atualmente, mais de 5 bilhões de telas digitais fazem parte da vida das pessoas de todo o mundo. É indiscutível que a sociedade de hoje é a sociedade da tecnologia. Ela está presente em toda parte, nos bolsos, nas casas, nos prédios, nas lojas, nos momentos de lazer, na pesquisa, na educação. À medida que as inovações tecnológicas foram se desenvolvendo, elas foram se integrando cada vez mais na vida da sociedade, seja no aspecto social, profissional, pessoal ou científico.

Como afirma Ludvig:

[...] o homem atualmente adotou o computador e a tecnologia da mesma forma que as antigas gerações fizeram com a eletricidade; a informação e a tecnologia da informação tornaram-se parte integrante de sua vida, pois isso facilita muito a vida do ser humano em sociedade e faz com que continue melhorando o meio em que vive e atua. Dessa forma, [...] a tecnologia começa a ser parte do dia a dia, de modo que o homem não consegue viver sem ela, pois por natureza, ele investiga e não simplesmente aceita e convive com o que está diante de si; sempre está em busca de novas oportunidades e maneiras de melhorar sua vida, esse é o papel da tecnologia (Veen e Vrakking, 2019 *apud* Ludvig, 2010, p.15).

A autora reforça a emergência do uso da tecnologia em todos os setores da sociedade, sendo parte indispensável do dia a dia do homem contemporâneo, que vive para investigar constantemente maneiras de melhorar sua qualidade de vida e bem-estar.

Muitos são os recursos digitais existentes na atualidade, presentes nos mais diversos espaços, que vêm favorecendo o desenvolvimento de novas perspectivas e modos de aprender. Isso ocorre devido à pluralidade de conteúdos e funções desses recursos, que quando conectados à Internet, oferecem também velocidade e interatividade aos seus usuários. Favorecem, assim, o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, como a capacidade multitarefa, pensamento não linear, a capacidade de “aprender a aprender”, além do trabalho crítico, exploratório e colaborativo (Lopes e Melo, 2014).

A cultura da tela traz consigo novas maneiras de aprender e ensinar e cria possibilidades além do limite da imaginação. Para usufruí-las de maneira eficaz é necessário que as pessoas estejam de mente e coração abertos para explorar, aprender e adentrar nesse universo (Fava, 2018).

Contudo, vale lembrar que esse sistema também traz pontos negativos na sua utilização prática. O principal ponto diz respeito às desigualdades sociais no uso e acesso da *Internet* no país. Segundo o IBGE (2019), cerca de 46 milhões de brasileiros ainda não têm acesso à *Internet*. Destaca Cazeloto que:

Como todos os demônios temíveis, essa ameaça de privação da luz indireta das telas recebe vários nomes: *apartheid* digital, *tecnoapartheid*, *digital divide* ou abismo tecnológico, entre outros. Em comum, a percepção de que, se não forem tomadas medidas corretivas, a concentração de acesso aos equipamentos informáticos tenderá a ampliar a distância entre os ricos e os pobres, provocando uma cisão irrecuperável na já combatida justiça social (Cazeloto, 2019. p. 11).

O autor alerta sobre a face da desigualdade do acesso à internet, que, por estarmos inseridos em um universo informatizado, se configura como uma das mazelas sociais que atingem a sociedade brasileira. Para evitar mais essa “tragédia humanitária”, alguns segmentos da sociedade se organizam para lutar em prol da equidade de oportunidades, na criação dos programas de inclusão digital. Esses programas utilizam diversas estratégias para a disseminação das máquinas e dos conhecimentos necessários para levar a informatização até mesmo aos setores mais marginalizados da sociedade, com o objetivo maior de integrar todos a sociedade tecnológica. Ações como a criação de instituições de acesso coletivo às redes, subsídios para a compra privada de máquinas e cursos profissionalizantes são os meios utilizados para diminuir esse abismo de desigualdades e permitir que a tecnologia adentre todo o tecido social (Cazeloto, 2019).

Ademais, Oliveira também revela:

[...] a tecnologia não é propriedade neutra ligada à eficiência produtivista, e não determina a sociedade, da mesma forma que esta não escreve o curso da transformação tecnológica. Ao contrário, as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (Oliveira, 2001, p.101).

A fala da autora traz um alerta sobre a bagagem de influência, disputa de poder e intenções implícitas que a tecnologia traz. Assim como todos os outros meios de informação ela não é neutra, pelo contrário, é intencional e planejada politicamente por aqueles que a produzem, sendo estes claramente a alta classe social mais favorecida, detentora também desse tipo de bem.

Portanto, de acordo com Fava:

A cultura da tela é um mundo de fluxo, deslocamento, fluidez constante, de intermináveis trilhas de som, cortes rápidos nas imagens, textos fortuitos, repentinos, causais. Tudo está interligado. As verdades não são entregues pelos autores, mas montadas em tempo real, peça por peça, pelo próprio legente. As pessoas da tela constroem seus próprios conteúdos, suas próprias convicções (Fava, 2018, p. 70).

Entende-se assim, que com a tecnologia as informações não são verdades absolutas que chegam prontas ao usuário, mas são construídas de acordo com a perspectiva, objetivo e convicções de quem as vê. Por isso, é de extrema importância que o indivíduo saiba utilizar os recursos digitais de forma responsável e crítica, a fim de que não se torne um sujeito alienado - problema constante oriundo desse meio - perdendo a real noção de sua identidade e valor como pessoa.

## **2.2 Metodologias ativas e recursos digitais na educação**

De acordo com Moran (2019) as metodologias ativas constituem-se como alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem nos aprendizes, envolvendo-os na aquisição de conhecimento por descoberta, por investigação ou resolução de problemas numa visão de escola como comunidade de aprendizagem. O autor diferencia a abordagem proposta do método tradicional destacando que enquanto este prioriza a transmissão de informações e tem como figura central o professor, o método ativo valoriza a construção do conhecimento de forma colaborativa, protagonizada pelos próprios alunos. Segundo o filósofo:

[...] As metodologias ativas com modelos híbridos são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo e no desenvolvimento de todas as competências necessárias para uma vida plena. As metodologias adquirem um sentido amplo, quando fazem parte de um contexto de transformações profundas na forma de ensinar e de aprender em espaços formais e informais, e quando impulsionam cada um a continuar aprendendo ativamente ao longo da vida (Moran, 2019, p. 9).

Dessa forma, é nítido que essas metodologias auxiliam não só na aprendizagem do conteúdo programático estipulado nos planos de ensino, mas sim em toda a forma de aprender do aluno. O ensino multifacetado, que ocorre em todo o tipo de espaço e considera as diversas áreas do conhecimento, auxilia no desenvolvimento da análise crítica dos conteúdos e da aprendizagem autônoma, na qual o aluno produz o próprio conhecimento por meio da pesquisa, coleta de dados,

análise de casos, etc. Dessa forma o aluno torna-se um sujeito ativo e crítico, atuando no seu próprio processo de aprendizagem contínuo e desenvolvimento pessoal.

Afirma Moran (2019) que a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes e de ambientes ricos em aprendizagem, por isso a importância do estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Entende-se, assim, que todo tipo de conhecimento é válido e que este deve ser explorado em múltiplas facetas. Uma das chaves para o sucesso da aprendizagem é encontrar aquilo que verdadeiramente desperta o interesse e a paixão do estudante. Cada criança é única, com seus próprios interesses, talentos e curiosidades. Portanto, é essencial que o processo educacional seja sensível às individualidades de cada aluno, proporcionando oportunidades para que eles possam se conectar emocionalmente com o conhecimento que estão adquirindo, sendo as metodologias ativas a ferramenta ideal para alcançar este objetivo, pela sua pluralidade de recursos e abordagens.

Contudo, vale lembrar que tão importante quanto a diversidade de meios de informação é o projeto pedagógico que garanta a consistência e coerência dos mesmos (Almeida e Valente, 2011).

Pode-se afirmar que a geração de crianças de hoje (denominada por muitos autores de geração Z), que abrange as crianças que nasceram desde o final da década de 1980, cresceram utilizando diferentes recursos digitais no seu dia-a-dia (Ludvig, 2010).

Nesse sentido:

Como tendência histórica, processos educacionais dominantes nos próximos momentos da era da informação serão cada vez mais organizados em torno de redes. Redes constituem a nova morfologia social de nossa sociedade. [...] o potencial das redes pode e está modificando metodologias, práticas didáticas, usos de recursos pedagógicos e mecanismos de ensino e aprendizagem, mesmo em contextos não conectados (Sales e Kensky, 2021, p.27).

Dessa forma, entende-se que a tecnologia é a grande novidade desde o século XIX e já está sendo inserida em todos os campos da sociedade contemporânea. Logo, a escola também pode e deve ser um espaço de ampla

discussão e uso desse recurso de forma a ampliar conhecimentos de seus usuários e auxiliá-los para um aprendizado da melhor qualidade.

Em consonância com as metodologias ativas, os recursos digitais têm um papel fundamental ao agregar elementos de interatividade, ludicidade e dinamicidade ao processo educativo incentivando também as crianças a explorarem o universo da leitura e escrita de forma prazerosa.

De acordo com Silva e Samburgari:

[...] essa geração nasceu, cresceu e se desenvolveu em um período de grandes transformações tecnológicas e, por suas correlações com esse meio digital, adquiriram competências e habilidades que lhes permitem desenvolverem diferentes atividades a partir desses novos meios de comunicação tecnológica (Coelho, 2012, p.90 *apud* Silva e Samburgari, 2020, p. 2).

Sabe-se que as crianças e jovens do século XXI, no mundo todo, já nasceram no meio digital e convivem diariamente com a tecnologia. Diante do contexto da sociedade da informação que se vive na atualidade é necessário buscar novas formas de ensinar que contemplem todas as demandas do mundo digital, de modo a formar indivíduos atuantes e críticos também nesse universo. Logo, não utilizar os recursos digitais na escola já não é mais uma opção, pois ela já está inserida nesse ambiente, tendo entrado, seja pela “porta da frente” ou pela “dos fundos”:

Mesmo diante da realidade educacional – em grande parte resistente às TDIC – carente de políticas, formações e estruturas físicas adequadas ao fazer educativo mediado pelo digital, essas tecnologias estão presentes no cotidiano dessas instituições, tendo em vista que a vida conectada é característica da atualidade social e individual que vivemos e permeia todas as relações pessoais, profissionais, sociais e educacionais (Sales e Kensky, 2021, p.21).

Logo, na proporção que a tecnologia prospera, a educação necessita de aprimoramento para utilizá-la com efetividade. Assim, educação e tecnologia estão na mesma corrida pela busca, pela validação e atuação efetiva na vida cotidiana dos que as utilizam (Fava, 2018). O autor ainda alerta que:

Quando a educação não acompanha o progresso tecnológico e não qualifica seus aprendizes para as ocupações emergentes, cresce a desigualdade econômica, pois raras instituições no Brasil conseguem preparar estudantes para as futuras ocupações (Fava, 2018 p. 136).

Ou seja, sendo a tecnologia um recurso inerente à sociedade atual, não integrá-la no conjunto de aprendizados necessários à formação do ser humano significa negar a esse ser a participação ativa na sociedade que o cerca.

Nasce, assim, a denominada “Educação 4.0”, que é definida por Führ da seguinte forma:

Com o advento da Quarta Revolução Industrial e da era digital, a educação apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nesta chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando, onde procura organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. O educando nesse ambiente *ciberarquitônico* torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0 (Führ, 2018, p. 2-3).

Assim como as metodologias ativas e não coincidentemente sendo parte integrante delas, a educação 4.0 coloca o aluno como sujeito ativo, pesquisador, autônomo e protagonista da própria aprendizagem, tendo assim cabe ao docente o papel de mediador e impulsionador do conhecimento, como explica a autora.

Nesse ambiente virtual a cultura circula de forma democrática através das múltiplas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), onde os espaços de aprender vão sendo construídos de forma flexível e variada, rompendo com as retrógradas, porém ainda largamente utilizadas matrizes educacionais tradicionais, que deixaram sua infeliz marca da produção em série, memorização e descontextualização do conteúdo. Além disso, há a possibilidade de as aprendizagens ocorrerem de forma colaborativa. Assim, permite que os alunos desenvolvam suas habilidades tanto de forma individualizada, segundo seus interesses, quanto em conjunto, obtendo uma produção compartilhada (Führ, 2018).

Com isso, reforça o autor citado, que o contexto do *ciberespaço* e *cibercultura* faz parte das grandes transformações do século XXI que abalam as instituições de ensino e apresentam novos cenários de aprendizagem que exigem novas práticas de ensino e o domínio da linguagem tecnopedagógica. As possibilidades de comunicação, vinculação de informações e aprimoramento de

conhecimento são infinitas, por isso os espaços de aprendizagem devem se abrir e formar comunidades de aprendizes em colaboração.

Nessa perspectiva, é de grande importância e uma necessidade urgente que alunos, educadores e gestores saibam como utilizar a tecnologia de forma que dominem as ferramentas que os recursos digitais proporcionam, e não que sejam dominados por ela. Aplicativos educativos, jogos digitais, plataformas interativas, áudio livros e vídeos são algumas das ferramentas que podem ser utilizadas para estimular o interesse e a motivação dos alunos, pois assim como afirma Jackson (2014) a aprendizagem pode acontecer de diversas formas e em diferentes ambientes. Desse modo, Deitos e Aragón (2021) reconhecem que os recursos tecnológicos podem auxiliar no aprendizado de conteúdos de diversas áreas, tornando o ensino mais motivador.

Ademais, sabe-se que os jogos digitais são capazes de influenciar diretamente no aprendizado da linguagem (Vygotsky, 1998), indo de encontro ao senso comum que discute a possibilidade de o uso da tecnologia prejudicar o desenvolvimento da linguagem escrita e falada nas crianças. Ao proporcionar uma aprendizagem mais imersiva e envolvente, os recursos digitais capturam a atenção e interesse das crianças, já que “o jogo carrega o aspecto lúdico, sendo atrativo e motivador, capaz de engajar os alunos nas propostas das diversas áreas do conhecimento” (Deitos e Aragón, 2021, p.281).

Como afirmam os autores:

[...] vivenciar o futuro da inovação na educação numa sociedade conectada e em rede demanda a tomada constante de decisões, o exercício ativo da criatividade e iniciativas diferenciadas que estimulem ações e práticas que incentivem o protagonismo discente (Sales e Kensky, 2021, P.32).

É de suma importância que a utilização das tecnologias esteja contextualizada com outras atividades, jamais sendo aplicadas isoladamente e sem sentido nas práticas pedagógicas. As propostas devem estar inseridas no planejamento do professor para que sejam um elemento que compõe a atividade, e não o ensino em sua totalidade. Além disso, devem ter como objetivo principal o exercício da criticidade do aluno e seu protagonismo na ação pedagógica, sendo ele o sujeito da aprendizagem.

Portanto, entende-se que a educação inovadora vai muito além do uso da tecnologia em si, envolve uma renovação dinâmica do trabalho de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, desde o gestor até a comunidade escolar, e de todo o sistema educacional. Não se trata de usar ou não computadores, e sim levar até a escola a atuação em rede, os novos espaços e sentidos do aprender conectados ao mundo (Sales e Kensky, 2021).

Dessa forma:

[...] pensar o futuro da inovação na educação é pensar o futuro da educação no cenário de mudanças constantes, de imersão tecnológica autônoma por parte dos estudantes e da necessidade de formação continuada de professores para que possam propor o ensino e a aprendizagem híbridos, criativos, com possibilidades transformativas a partir do protagonismo discente (Sales e Kensky, 2021, p. 33).

A prática do uso da tecnologia na sala de aula não pode se traduzir meramente na reprodução de um mecanismo, mas deve ser um meio de compreensão do conteúdo; que, se bem orientado, pode ser trabalhado em diversas perspectivas e desenvolver diferentes habilidades, indispensáveis à formação do cidadão do século XXI.

### **2.3 A ação docente no uso da tecnologia em sala de aula**

É papel do educador despertar a curiosidade dos alunos, promover um ambiente de aprendizagem estimulante e oferecer oportunidades para que as crianças possam explorar e experimentar novos conhecimentos de maneira ativa e criativa. O ensino não deve ser uma mera transmissão de informações, mas sim um convite à descoberta, à reflexão e à construção de novos saberes (Moran, 2019).

Como cita o grande educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira:

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. [...] seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesma. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (1981, p.98).

Entende-se assim, que não é a tecnologia que leva consigo seus malefícios, e sim os próprios indivíduos, que com o mau uso desta, podem acabar se

prejudicando. Portanto, é necessário que todos saibam utilizar os recursos digitais em prol do bem-estar e da busca constante do conhecimento.

Afirma Gonçalves:

Sem mudar, colocar em prática, ou usar projetos inovadores, não há como inovar. Sem esse movimento de ação e reflexão, a escola fica na contramão e parece desconsiderar que “se queremos aluno autor antes é preciso inventar o docente autor” o que exigiria uma mudança radical na formação desses professores (Demo, 2010, p. 867 *apud* Gonçalves, 2017, p.148).

No que diz respeito ao uso da tecnologia nas escolas, gestores e professores são os responsáveis por promover o uso correto, crítico e criativo desta ferramenta, visando a aprendizagem da melhor qualidade. Para isso, é imprescindível uma mudança paradigmática no conceito de inovar e uma eficiente formação para a prática dessa concepção.

O docente, nesse contexto de inovação, será o guia para a autopromoção do conhecimento e o conselheiro de aprendizagem dos alunos, estimulando e apoiando o trabalho de busca, tratamento e utilização da informação nas áreas de interesses dos educandos, além do planejamento de todas as ações pedagógicas (Mercado, 2002).

Um dos grandes desafios para os professores é a velocidade com que as tecnologias mudam e se atualizam. Estes profissionais, por consequência, têm a necessidade de se informar e atualizar constantemente. Nesse sentido, é imprescindível que eles sejam autônomos, transformadores, criativos e dedicados na busca por novos conteúdos e práticas na sua docência. (Bussoloti e Monteiro, 2018).

Portanto, formar professores nesse contexto exige uma série de mudanças em toda a estrutura teórica e prática da escola. Entre elas estão: a flexibilização do currículo, uma mudança de concepção em relação aos novos métodos de acessar e adquirir conhecimento, a superação do modelo educacional predominante instrucionista pelo modelo construtivista, a construção de uma nova configuração educacional que integre novos espaços de produção de conhecimento (sendo o aluno o protagonista desse processo) e a democratização do acesso à informação.

Desse modo, a formação continuada, caracterizada como o próprio espaço de aprender do professor, possibilitará a reflexão e a construção do conhecimento para

uma verdadeira inovação da prática pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada às aprendizagens ativas participativas (Mercado, 2002).

### **3 ALFABETIZAÇÃO E RECURSOS DIGITAIS: UMA POSSIBILIDADE?**

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

**Paulo Freire**

**1921-1997**

O objetivo deste capítulo é discutir as práticas de alfabetização e letramento a partir da teoria construtivista e o uso das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, realizamos uma pesquisa em bases de dados como Scielo e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a fim de encontrar diferentes pesquisas que comprovaram os benefícios do uso dos recursos digitais nas séries de alfabetização de diferentes escolas do Brasil.

Visando o melhor entendimento do leitor, o capítulo será dividido em três subcapítulos. O primeiro deles fará uma breve caracterização da teoria construtivista estudada por Piaget e outros pesquisadores e sua interpretação dentro do processo de alfabetização e letramento que foi estudada por diversos autores, dentre eles Ferreiro e Teberosky (1985). O segundo apresenta uma das formas de se estruturar o processo de alfabetização e letramento partindo dos quatro eixos defendidos por Teberosky e Colomer (2003) e dialogando com outros pesquisadores, sendo eles: Moraes (2014) e Soares (2017).

Por fim, o terceiro subcapítulo apresenta as considerações de algumas pesquisas sobre os usos dos recursos digitais aliados ao processo de alfabetização e letramento como as de: Gonçalves (2015); Paulucci, Mól, Siqueira (2022); Santos e Silva (2022) dentre outras; também serão apresentados alguns exemplos de recursos digitais de fácil acesso para que educadores possam utilizar em suas práticas cotidianas nas classes de alfabetização.

### 3.1. Alfabetização e construtivismo

Como já mencionado anteriormente, em meio a querela dos métodos citada por Braslavsky (1973, *apud* Ferreiro e Teberosky, 1985), outras concepções educacionais se desenvolviam em torno do processo de aprendizagem e da alfabetização. Dessa forma, segundo Ferreiro e Teberosky:

No ano de 1962 começaram a surgir mudanças sumamente importantes a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança. De fato, acontece no campo uma verdadeira revolução, até então dominada por concepções condutistas. (1985, p. 21).

Ainda segundo as pesquisadoras, essa mudança de concepção aconteceu a partir dos estudos da teoria construtivista que, estudada inicialmente por pensadores como Piaget, serviram como base para sua pesquisa. Para elas, a teoria piagetiana ou construtivista discutia sobre os processos gerais de aquisição do conhecimento, e, compreendendo a alfabetização como um processo de construção de conhecimento sobre a escrita e a leitura, Ferreiro e Teberosky iniciaram sua busca em interpretar a teoria construtivista a partir de temas ainda desconhecidos, no caso, a aprendizagem no processo da alfabetização ou seja, tornaram a escrita o objeto do saber e o aluno o protagonista de seu processo de aprendizagem que explora, brinca, assimila e constrói seu conhecimento sobre a língua.

Ademais, a teoria construtivista constatou que a aprendizagem acontece independente de um método. Para Ferreiro e Teberosky: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” (1985, p.29). Logo, é possível perceber que a visão construtivista desafia a educação tradicional metódica e enfatiza a necessidade de voltar o olhar do ensino para a aprendizagem do educando.

Ao trazer o foco da aprendizagem para o sujeito aprendente, tal teoria entende que a aprendizagem deve iniciar a partir do próprio aluno, isso porque, por mais novo que seja o conteúdo ministrado pelo professor, a aprendizagem acontecerá a partir dos esquemas de assimilação presentes no repertório dos estudantes (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Outra característica identificada na teoria construtivista é a noção de erro construtivo, as autoras apontam que: “Essa noção de erros construtivos é essencial [...] Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta ” (1985, p.30). Desse modo, os erros construtivos denotam a capacidade de reflexão e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos até aquele momento, cabendo aos educadores saberem identificar essas imprecisões e levá-las em consideração ao classificar a fase de desenvolvimento na qual seus discentes se encontram. No caso da alfabetização, esses erros construtivos são identificados a partir das sondagens<sup>10</sup> realizadas pelos docentes.

Outro grande marco da abordagem construtivista na alfabetização está para Teberosky e Colomer (2003), na desmistificação do período preparatório estabelecido pelas escolas<sup>11</sup>, uma vez que as aprendizagens existentes antes do período de alfabetização – próximo aos 6 anos – são integralmente constituintes do processo de alfabetização.

Cabe destacar também a relação entre as diferentes modalidades da linguagem. De acordo com as autoras: “[...] a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas que atuam **interdependente** desde a mais tenra idade” (Teberosky e Colomer, 2003, p. 17). Tal constatação aponta que os alunos a partir de suas experiências orais cotidianas constroem significados na aquisição da escrita, concomitantemente, a partir de práticas de leitura e escrita ampliam e aprimoram suas habilidades orais.

O próximo aspecto abordado pelas pesquisadoras, a partir do construtivismo, está em entender que a alfabetização acontece a partir dos contextos culturais e sociais nos quais as crianças estão inseridas, haja vista que, desde a criação da escrita e com o seu desenvolvimento ao longo dos séculos, o mundo encheu-se de sinais gráficos que comunicam informações o tempo todo. Logo, as autoras apontam

---

<sup>10</sup> Sondagem é um modelo de atividade avaliativa tem como objetivo compreender o processo cognitivo pelo qual as crianças passam ao aprender a escrever. Busca analisar e identificar as concepções iniciais dos alunos sobre a linguagem, observando suas tentativas de escrita e os padrões de evolução e compreensão, ainda destaca a importância das hipóteses e estratégias que as crianças utilizam durante o processo de alfabetização.

<sup>11</sup> Período que antecipava a alfabetização no qual os alunos precisavam desenvolver uma série de habilidades como: discriminação visual, traçado de linhas e curvas, reconhecer direita e esquerda, localizar objetos em locais, entre outras, que foram interpretadas como fundamentais para a alfabetização. (Cagliari, 1998, p.28,29)

que a escrita se tornou: “[...] um objeto simbólico, para que se reconheça nas marcas gráficas objetos simbólicos, os agentes sociais devem atuar como intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos linguísticos” (Ferreiro, 1996 *apud* Teberosky e Colomer, 2003, p. 17).

A partir desse ponto de vista, as autoras chegaram à conclusão de que alfabetização, influenciada pelos contextos já citados, dependem de um bom ambiente alfabetizador<sup>12</sup> que se tornará uma ferramenta fundamental para que as crianças interajam com diferentes suportes e portadores de textos reais e de circulação cotidiana e, a partir disso, avancem rumo à construção do conhecimento.

Entretanto, não basta apenas um espaço físico de qualidade para que as crianças se alfabetizem, é preciso também que os educadores ofereçam para seus alfabetizandos atividades desafiadoras que instiguem os alunos a buscarem respostas para os seus problemas. Essas provocações devem acontecer partindo do que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal (Soares, 2021), esse conceito envolve a mediação do professor entre atividades que contemplam conhecimentos que as crianças já adquiriram – desenvolvimento real – e a capacidade dos alunos de avançarem – desenvolvimento potencial.

A pesquisadora Magda Soares explica que:

Assim, no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que já tem possibilidade de alcançar (2021, p. 53).

Logo, os professores precisam estar muito atentos à fase educacional que seus alunos se encontram, a fim de elaborarem momentos de aprendizagem que sejam verdadeiramente produtivos e efetivos. Por isso, podem optar por planejar sequências didáticas e projetos educativos a fim de sistematizar a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Outra característica a ser levada em consideração está na aprendizagem por meio da interação e troca entre as próprias crianças, isso porque, assim como os educadores atuam na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os próprios alunos também realizam essa interferência. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 81)

---

<sup>12</sup> Diz respeito aos aspectos materiais e sociais em que se desenvolve a alfabetização. (Teberosky e Colomer, 2003, p. 37)

o trabalho com grupos produtivos auxiliam na construção da aprendizagem pois as discussões entre pares promovem uma aprendizagem coletiva, cabendo aos alfabetizadores selecionar os agrupamentos mais adequados.

Em síntese, a abordagem construtivista, conforme apresentada por Ferreiro, Teberosky (1998) e outros estudiosos, revela-se como uma perspectiva transformadora no campo da alfabetização. Ao romper com paradigmas condutistas e tradicionais, essa teoria enfatiza a autonomia do aprendiz e a importância de compreender a aprendizagem como um processo intrinsecamente ligado ao sujeito. Assim, mais do que meras atividades, a alfabetização demanda uma compreensão aprofundada do estágio de desenvolvimento de cada aluno, guiando-os na zona de desenvolvimento proximal. Nesse contexto, a teoria construtivista não apenas desmistifica o período preparatório, mas propõe uma visão mais ampla e integrada da alfabetização, reiterando a importância de um ensino centrado no aluno para a construção significativa do conhecimento linguístico.

### **3.2 A estruturação da alfabetização**

Após as discussões apresentadas sobre a alfabetização a partir das perspectivas construtivistas, serão apresentados neste subcapítulo, sob o ponto de vista de alguns autores, uma maneira de sistematizar o processo de alfabetização desde a pré-escola até as séries/anos iniciais de alfabetização. De acordo com Tereberosky e Colomer (2003) o currículo escolar para a alfabetização deveria ser sistematizado a partir de quatro pilares, sendo eles: entrar no mundo da escrita; apropriar-se da linguagem escrita; escrever e ler; produzir e compreender pequenos textos.

No que diz respeito a entrada no mundo da escrita, para as pesquisadoras isso acontece quando os alunos entram em contato com materiais gráficos impressos, como livros, revistas, jornais, revistas, cartazes, etc. tudo isso torna-se um momento propício para: “[...] explorar a descoberta dos princípios básicos de organização da escrita, suas convenções e suas funções ” (2003, p.83).

Essas primeiras habilidades devem ser desenvolvidas a partir de uma seleção criteriosa dos recursos e atividades presentes na sala de aula, portanto, tal escolha não deve se basear apenas nos livros de contos de fadas ou de literatura infantil, mas sim possibilitar momentos no qual sejam explorados os ambientes no entorno

da escola e até mesmo a participação de familiares viabilizando, assim outros contatos com a escrita e suas funções.

Ademais, cabe ressaltar que a interação com diferentes suportes e portadores textuais não apenas enriquece a experiência de alfabetização, como também proporciona aos alfabetizandos observarem a presença de diferentes grafias (manuscritas, maiúsculas e minúsculas) e fontes, sejam elas impressas ou virtuais. Esse contato não só aumenta o repertório linguístico das crianças como também atua na construção de uma base sólida no entendimento das nuances presentes na comunicação escrita. Portanto:

A seleção de diferentes tipos de escrita responde ao objetivo de favorecer a permeabilidade entre o ambiente social e a escola. A iniciativa de deixar entrar os escritos não (tradicionalmente) escolares facilita não apenas a contextualização da aprendizagem, mas favorece um movimento inverso: a participação infantil, fora da escola, no mundo da escrita (Teberosky e Colomer, 2003, p. 85).

Neste contexto, além do processo de alfabetização, os alunos estariam se envolvendo também em práticas de letramento que, como complementa Soares consiste em:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos [...] atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (2021, p. 27).

Partindo dessa perspectiva, a autora defende que desde a educação infantil, a escolha das brincadeiras e atividades mais simples podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento dos educandos, uma vez que, a partir do faz de conta, leitura de histórias, repetição de parlendas, brincadeiras de roda, etc. esses tornam-se momentos ricos para o desenvolvimento da aprendizagem do princípio alfabético no qual os pequenos alfabetizandos começam a compreender a segmentação da fala, ou seja, os sons existentes nas palavras, frases e nas sílabas (Soares, 2017, p. 142).

O segundo eixo curricular apresentado por Teberosky e Colomer (2003) deve concentrar-se em fazer com que os educandos se apropriem da linguagem escrita. Para as autoras, isso ocorre a partir de momentos de leitura compartilhada e situações frequentes de comunicação com escritores e leitores. Ocasões como

essas exigem um trabalho pedagógico sistematizado no qual os alunos presenciam situações em que a escrita ganha significado.

Uma das formas disso acontecer está nos momentos de roda de leitura por meio de histórias, contos, fábulas etc., haja vista que de acordo com Soares esse tipo de proposta:

[...] conduz a criança, desde muito pequena a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita. Por um lado, é uma atividade que leva a criança a familiarizar-se com a materialidade do texto escrito [...] por outro lado, e sobretudo, a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos [...] que serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança se tornar apta a realizá-la (2017, p. 143).

Desse modo, escutar a leitura em voz alta transcende o simples ato de decodificar palavras, é uma imersão na linguagem que contribui de maneira significativa para a riqueza do repertório linguístico da criança, fomentando, assim, um desenvolvimento sólido e integral nas habilidades de comunicação.

O terceiro eixo curricular escolhido por Teberosky e Colomer (2003) desenvolve de fato aprendizagem da escrita, envolvendo a assimilação das relações entre escrita, leitura e oralidade. Para isso, o ambiente alfabetizador já citado anteriormente possui papel fundamental, apoiado nos objetos escritos e nas intervenções dos educadores, os educandos devem ser estimulados a escrever e ler mesmo que isso ainda não ocorra de maneira convencional.

O papel dos professores nesse momento é mapear as fases de desenvolvimento que os alunos se encontram e tornar essas escritas espontâneas e não convencionais em: “[...] uma verdadeira situação – problema, na qual se pode observar o processo de aprendizagem em seu desenvolvimento” (Teberosky e Colomer, 2003, p.86,87) construindo assim o planejamento e a sistematização do sistema de escrita alfabética (SEA) que será convertido em atividades na sala de aula.

Tais atividades, segundo Moraes (2014, p. 130) devem contemplar o desenvolvimento de habilidades relacionadas a análise das características fonológicas das palavras e o valor sonoro das letras e sílabas; investigação de palavras estáveis, como o nome próprio dos alunos da classe e a utilização de recursos como alfabeto móvel proporcionando a montagem e desmontagem de

palavras. Além dessas práticas, a incorporação de jogos educativos que explorem a relação entre fonemas e grafemas, pode enriquecer ainda mais o processo, proporcionando aos alunos experiências variadas e estimulantes.

Por fim, o quarto eixo curricular proposto por Teberosky e Colomer diz respeito à produção e interpretação de textos escritos. Nessa perspectiva os estudantes tornam-se produtores de textos, segundo as pesquisadoras isso pode ocorrer a partir de ditados e reescrita de textos do repertório trabalhado com a classe. Nessas fases o educador tem a oportunidade de formar agrupamentos produtivos em que alunos alfabetizados agem como escribas e os não alfabetizados auxiliam ditando o texto e contribuindo com ideias para a escrita.

Também é necessário trabalhar com habilidades relacionadas com a estrutura presentes nos textos como: “[...] deslocar-se sobre o texto, usando os diversos índices gráficos, textuais ou contextuais [...] a atenção às fórmulas de início e final, às letras em destaque, aos títulos, às ilustrações, etc.[...]” (Teberosky e Colomer, 2003, p. 87). Isso posto, para uma abordagem completa no processo de alfabetização, é pertinente direcionar a atenção, como já mencionado, não apenas para a decodificação das palavras, mas também para o desenvolvimento de habilidades que envolvem a compreensão da estrutura textual. Ao cultivar essas habilidades, não apenas ampliamos a capacidade de leitura crítica, mas também incentivamos uma apreciação mais profunda e significativa da complexidade intrínseca aos diferentes tipos de textos, preparando, assim, os aprendizes para uma participação efetiva no universo da linguagem escrita.

Contudo, cabe destacar que esse tipo de organização curricular proposta pelas pesquisadoras não seja trabalhado de maneira isolada:

[...] os processos devem ser trabalhados de maneira integrada, porque o progresso cognitivo se realiza graças à interação entre leitura e escrita, entre linguagem escrita e a escrita da linguagem; contudo, é necessário ter consciência de que o domínio dessas interações pode tornar mais lenta toda a escolarização fundamental. (Teberosky e Colomer, 2003, p. 90).

Sendo assim, cabe aos professores conscientizarem-se da potencial desaceleração no processo educacional devido a abordagem integrada, uma vez que alfabetizar demanda tempo e, como já discutido, envolve processos mentais complexos por parte dos alunos. No entanto, também é válido ressaltar que, embora o caminho possa ser mais desafiador, os benefícios intrínsecos, como uma

compreensão mais profunda e duradoura, justificam plenamente a escolha por uma abordagem que abrace a interconexão entre leitura e escrita.

### **3.3 As possibilidades de uso dos recursos digitais na alfabetização**

Como já apresentado ao longo do texto, alfabetizar e letrar crianças e adultos sempre foi uma prática desafiadora para professores e alunos. Entretanto, no contexto da Era Digital esse desafio se amplia, haja vista que, atualmente, os discentes encontram-se cada vez mais desmotivados frente a educação tradicional, que ainda preza pelo uso em larga escala de aulas expositivas e por alunos passivos que, como um banco (Freire, 2020), são repositórios dos conhecimentos transmitidos pela ação docente. Sendo assim, cabe aos educadores refletir e renovar suas práticas visando atender a demanda desse novo público alvo da educação, os nativos digitais do século XXI.

Ainda é válido destacar que o uso das tecnologias digitais está previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a organização curricular e práticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino da Educação Básica (Brasil, 2018). Nas competências gerais da Educação Básica é possível encontrar dois tópicos que abordam o uso das tecnologias na sala de aula:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Logo, a BNCC ao destacar em suas competências gerais a importância do uso das tecnologias, reconhece a relevância da linguagem digital, assim como as outras modalidades, para a expressão e compartilhamento de informações, bem como, a utilização desses recursos de maneira crítica e ética promovendo a capacidade dos alunos em se comunicar, acessar informações, produzir conhecimento e resolver problemas. Portanto, a integração das tecnologias digitais na sala de aula não apenas atende às diretrizes educacionais, mas também proporciona aos estudantes ferramentas essenciais para o desenvolvimento de

habilidades relevantes, e, como já citado anteriormente, auxilia os alunos a compreenderem que como ferramenta, o ser humano faz escolhas e domina o seu uso e não ao contrário, é dominado por ela.

Ademais, proporcionar uma educação que contemple a tecnologia auxilia na motivação dos educandos, uma vez que:

[...] o ir à escola só tem sentido quando aproxima o aluno da cultura do seu tempo [...] a escola deve estimular tanto o desenvolvimento da autonomia nas atividades como o aprendizado realizado mediante as diversas interações que podem ocorrer durante as aulas (Santos e Silva, 2022, p. 5).

Isto posto, a escolha dos recursos digitais pode se tornar um aliado ao processo de alfabetização, tendo em vista que, muito além de motivar a aprendizagem dos alunos, contribui para o desenvolvimento do letramento digital desde a mais tenra idade.

Entretanto, a escolha desses recursos digitais no contexto alfabetizador não deve acontecer de maneira solta, sem planejamento e visando o entretenimento dos alunos no final das aulas. Pelo contrário, faz-se necessário que essas propostas inovadoras estejam presentes no planejamento do professor: “[...] apresentando objetivos a serem alcançados e que estejam relacionadas com as demais atividades utilizadas no processo de alfabetização, para que sejam um elemento que compõe o processo de aprendizagem [...]” (Deitos e Aragón, 2021, p. 284).

Visando compreender melhor as possibilidades e variedades de recursos existentes que possam ser utilizados na alfabetização, serão apresentados aqui alguns exemplos de práticas que contemplam essa temática.

O relato de experiência escrito pelos autores Santos e Silva (2022) narra o uso do aplicativo *Ler e contar*, da empresa Apps Bergman (2018, *apud*, Santos e Silva, 2022, p. 9) em uma classe de alfabetização com 20 alunos. Tal aplicativo possui diferentes atividades e jogos que abordam as disciplinas de português e matemática como: reconhecimento das letras do alfabeto por meio de diferentes tipografias, traçado das letras, diferenciação entre letras e sons, escrita de palavras, letras em LIBRAS, contas de adição e subtração, reconhecimento de formas geométrica, jogos de raciocínio lógico, entre outros. Conforme imagem abaixo:

Figura 7 - Página inicial do aplicativo “Ler e contar”



Fonte: Apps Bergman 2018, *apud*, Santos e Silva, 2022, p. 9

Ao utilizar essa ferramenta em sala de aula durante os momentos da rotina destinados a manipulação de jogos de alfabetização, os pesquisadores reconhecem suas contribuições para a aquisição do SEA com as crianças, haja vista que:

A sala de aula tornou-se realmente um ambiente alfabetizador, no qual todos os estímulos convergiam para o aprendizado. A tecnologia, neste caso, mostrou-se como um recurso didático importante para a sala de alfabetização, permitindo à professora criar novas conexões entre saberes e desenvolver aulas mais agradáveis, além de ampliar a colaboração e a vivência da inclusão entre os alunos (Santos e Silva, 2022, p. 14).

No relato dos autores é possível encontrar duas características centrais defendidas por Teberosky e Colomer (2003) para uma alfabetização eficaz: um bom ambiente alfabetizador e o trabalho em pares.

No que diz respeito ao ambiente alfabetizador, as autoras defendem que os conhecimentos sobre a leitura e a escrita são instigados pelas condições ambientais em que a criança se encontra, logo, quanto mais repleto de suportes e portadores textuais, maiores serão as chances dos alunos desenvolverem: “[...] conhecimentos sobre a representação do escrito e sobre as suas unidades, junto com o ensino convencional” (Teberosky e Colomer, 2003, p. 18, 19). Já em relação ao trabalho em pares, as autoras discutem que a escolha por atividades em agrupamentos

produtivos favorece a troca e o diálogo e promovem uma aprendizagem mútua (2003, p.81).

Outro trabalho acadêmico que destaca o uso positivo dos recursos digitais é a pesquisa-ação, caracterizada por:

[...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (Engel, 2000, p. 182).

Utilizando essa metodologia, Paulucci, Mól e Siqueira (2022) desenvolveram uma sequência didática que tinha por objetivo trabalhar o gênero textual história em quadrinhos com educandos de uma turma de 2º ano dos Anos iniciais. Entre as etapas da sequência, os pesquisadores utilizaram diferentes recursos digitais, como vídeos presentes no YouTube, jogos digitais construídos pela plataforma WordWall e a plataforma Canva no qual foi construído uma história em quadrinhos, tudo isso, para complementar as demais atividades que seriam realizadas. Segundo eles: “Os recursos digitais foram utilizados com a finalidade de despertar o interesse dos alunos pelas atividades propostas, a fim de facilitar a aquisição dos conhecimentos” (Paulucci, Mól e Siqueira, 2022, p.69).

A estruturação da sequência foi organizada em um fluxograma pelos pesquisadores a fim de os educadores conseguirem compreender melhor a proposta, conforme a imagem abaixo:

Figura 8 - Fluxograma da sequência didática



Fonte: Paulucci, Mól e Siqueira, 2022, p.69

Ao analisar a sequência didática e o fluxograma é possível perceber que os referidos autores mesclam o uso dos recursos digitais com outras atividades, além disso, utilizam de diferentes dispositivos. Isso confirma as múltiplas possibilidades que as ferramentas digitais oferecem para os professores que não precisam ficar presos apenas a vídeos ou jogos, podendo explorar distintas plataformas que serão complementares a seu trabalho com recursos analógicos e outras atividades.

No que diz respeito a resultados, Paulucci, Mól e Siqueira concluem que:

[...] o uso das tecnologias associadas aos conteúdos pedagógicos pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio de recursos que já fazem parte da vida diária dos alunos, tornando a aprendizagem significativa. Cabe ressaltar que para o sucesso da aprendizagem, não basta apenas inserir tecnologias na sala de aula, é necessário estudo, intencionalidade pedagógica, planejamento, objetivos claros e a mediação do professor ao longo do processo (2022, p. 79).

Portanto, além do uso dos recursos como facilitadores do processo de alfabetização, as autoras chamam a atenção para a ação dos educadores alfabetizadores que devem sistematizar a aprendizagem de seus alunos. Gonçalves (2015, p. 26) reforça que a postura do professor alfabetizador é de um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, ele é o responsável por orientar, reforçar e auxiliar o educando. Ao longo de sua atuação, é fundamental que o docente crie situações desafiadoras, promovendo a reflexão, “assimilação” e “acomodação” (Piaget, 1991), para que as crianças construam novos conceitos acerca da língua.

Ainda é válido ressaltar que nas duas pesquisas apresentadas: o estudo de caso comprovou a eficácia do uso dos recursos digitais associado ao processo de alfabetização e letramento. Ainda, a valorização reconhecida pelos alunos, além de motivar a aprendizagem, resulta na concepção de que o aluno deve ser um sujeito ativo que, para Ferreiro e Teberosky é aquele que:

[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) [...] isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...] (1985, p.29).

Nesse sentido, como já frisado anteriormente, a alfabetização na perspectiva construtivista também deve levar em consideração que o ponto de partida para a aprendizagem é o próprio sujeito, fato reforçado pela citação que destaca a importância de personalizar estratégias de alfabetização, considerando as diferentes maneiras pelas quais os aprendizes se apropriam e internalizam o conhecimento. Essa perspectiva reforça a necessidade de abordagens flexíveis e inclusivas no ensino da leitura e escrita, logo, conforme apontado no estudo, uma das formas de flexibilizar as abordagens é a partir de uma boa ação docente.

A organização curricular de Teberosky e Colomer (2003) orienta que o currículo seja organizado em torno de quatro grandes eixos, sendo estes: (1) Entrar no mundo da escrita; (2) Apropriar-se da linguagem escrita; (3) Escrever e ler; e (4) Produzir e compreender textos escritos. Segundo as autoras, cada um destes eixos corresponde a aspectos indispensáveis à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil e Anos iniciais em que ocorra a alfabetização.

Nesse sentido, concebe-se sugestões de aplicativos que abordam cada uma dessas competências. No primeiro eixo, denominado “entrar no mundo da escrita”, sugere-se a plataforma “Espaço de Leitura”, do projeto LabEdu. Essa plataforma tem por objetivo oferecer às crianças possibilidades para se desenvolverem com base em aprendizagens significativas. Possui diversas histórias em formato digital para ler de forma gratuita, também oferece áudios e vídeos narrados por contadores de histórias experientes.

Para o segundo eixo, caracterizado por apropriar-se da linguagem escrita”, sugere-se o aplicativo “Estante Digital”, o qual proporciona uma série de livros

infantis gratuitos que cabem até mesmo na palma da mão, pois são armazenados dentro de um dispositivo móvel. Dessa forma é possível realizar uma leitura em qualquer momento e em qualquer lugar.

Seguindo o eixo “escrever e ler”, o site “Kahoot” vem sendo muito utilizado, pois possibilita a produção de *quizzes* com diferentes configurações a fim de desafiar os alunos no desenvolvimento das atividades de aquisição da língua. Vale lembrar que como os *quizzes* podem ser criados pelo próprio docente, é possível ajustar o conteúdo, objetivo e nível de dificuldade de acordo com a necessidade da classe.

No quarto e último eixo, “produzir e compreender pequenos textos”, a ferramenta “Book Creator” é uma conveniente alternativa de recurso digital tanto para estudantes quanto para professores, quando o intuito é criar livros digitais. Também possibilita que o usuário desenvolva histórias em quadrinhos, no qual há uma série de recursos (adesivos, formatos de balões, planos de fundo e fontes divertidas).

Evidencia-se, como já mencionado, que todos estes aplicativos, *sites* e *softwares* oferecem não só oportunidades para os alunos jogarem, mas também possibilitam que o professor personalize e construa atividades que atendam as demandas da sala. Por esse motivo, trata-se de ferramentas que trazem múltiplas possibilidades, tudo depende da intencionalidade do professor e do aprendizado almejado.

No entanto, é de notável relevância o fato de que o uso das tecnologias está intrinsecamente ligado às ações governamentais. Primeiramente, as políticas regulatórias previstas pelos governos desempenham um papel crucial na definição do ambiente de inovação e no direcionamento dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento. Além disso, os governos também desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão digital e na redução da divisão tecnológica. O acesso equitativo às tecnologias é muitas vezes uma questão de política pública, onde os governos podem implementar programas para garantir que as comunidades marginalizadas não sejam deixadas para trás na era digital (Calezoto, 2019). Ademais, o investimento governamental em infraestrutura tecnológica, como redes de banda larga e conectividade, é essencial para criar uma base sólida para a

difusão de tecnologias avançadas. Sem esses investimentos, certas regiões podem ficar desconectadas e às margens do progresso tecnológico (Bonilla e Pretto, 2011).

Portanto, é evidente que o uso eficaz e ético das tecnologias modernas está intrinsecamente vinculado às decisões e ações dos governos. A ausência de políticas públicas pode resultar em consequências negativas, enquanto uma abordagem proativa e responsável por parte dos governos pode facilitar um ambiente propício ao desenvolvimento e à utilização positiva das tecnologias, seja na educação ou em quaisquer outras áreas de sua utilização.

Tendo em vista as diversas possibilidades e contribuições que o uso das tecnologias em sala de aula trazem para a alfabetização e o letramento, é indispensável lembrar que o trabalho com o manuscrito não irá acabar. Explica Demo:

Se fôssemos minimamente justos com as crianças, deveriam ser alfabetizadas com computador, porque já agora, mas principalmente no futuro, precisarão deste tipo de linguagem impreterivelmente. O texto impresso não vai desaparecer, mas não será preponderante. Os modos de comunicação e interação assumem outras urdiduras textuais que, além de mais atraentes e motivadoras, parecem - por conta da reconstrução virtual - mais reais (2007, p.558).

Apesar da tendência inovadora que o trabalho pedagógico com a tecnologia carrega e o pertencimento desta na realidade da maioria dos educandos, a irrefutável função do papel e do lápis é indispensável na alfabetização de qualquer indivíduo, em qualquer época. O intuito desta pesquisa é trazer alternativas para o uso da tecnologia na sala de aula como uma ferramenta para o ensinar, se tratando de um recurso para ser aliado aos métodos de ensino já utilizados pelos educadores, almejando assim um processo educacional construtivo, crítico e ativo na vida dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que a crescente presença da tecnologia na vida das crianças e jovens torna imprescindível que a educação acompanhe essa realidade e incorpore os recursos digitais de forma significativa em suas práticas pedagógicas. Os recursos digitais têm desempenhado um papel cada vez mais relevante na educação, tornando-se ferramentas essenciais para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, como comunicação, leitura e escrita.

Um dos principais benefícios dos recursos digitais na educação é a sua capacidade de tornar o aprendizado mais atrativo e envolvente para os alunos. Jogos, aplicativos e atividades interativas estimulam o interesse e a motivação dos estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem lúdico e dinâmico. Os recursos digitais têm desempenhado um papel cada vez mais relevante na educação, tornando-se ferramentas essenciais para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, como comunicação, leitura e escrita.

Além disso, os recursos digitais oferecem uma grande variedade de materiais e conteúdos educativos, que podem ser adaptados de acordo com o nível de cada aluno. Isso possibilita uma abordagem personalizada, atendendo às necessidades individuais e permitindo que cada estudante progrida em seu próprio ritmo.

A pesquisa comprovou que no processo de alfabetização, uma das vantagens dos recursos digitais é a sua capacidade de proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Através de textos, vídeos e atividades relacionadas ao cotidiano dos alunos, é possível estabelecer conexões entre o conteúdo aprendido e a realidade em que vivem, tornando o processo de ensino mais relevante e aplicável. Além disso, permitem uma maior interação e colaboração entre os alunos, promovendo o trabalho em equipe e o compartilhamento de conhecimentos. Nos fóruns de discussão, atividades colaborativas e projetos em grupo, os estudantes podem trocar experiências e enriquecer sua aprendizagem de forma conjunta.

Por fim, é importante destacar que os recursos digitais são uma maneira de preparar os alunos para a sociedade do futuro, cada vez mais conectada e tecnológica. Ao incorporar a tecnologia no processo de alfabetização, estamos proporcionando aos estudantes habilidades essenciais para a vida em uma era digital, capacitando-os para lidar com os desafios e oportunidades que surgem nesse cenário em constante transformação.

Portanto, é inegável a importância dos recursos digitais no processo de alfabetização, fato este que corrobora nossa hipótese inicial em resposta a nossa pergunta de pesquisa. Eles representam uma poderosa ferramenta de ensino, capaz de potencializar o aprendizado, estimular a criatividade, promover a interação e preparar os alunos para um futuro cada vez mais tecnológico. Investir nessa abordagem é investir no desenvolvimento integral de nossas crianças e jovens, garantindo que estejam preparados para enfrentar os desafios e ter oportunidade de construir um futuro de sucesso e oportunidades. Ao proporcionar um aprendizado mais significativo, interativo e personalizado, essas abordagens ampliam as oportunidades para que as crianças se tornem leitores e escritores competentes e apaixonados pelo conhecimento. Isso significa garantir uma base sólida para o

sucesso educacional dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira criativa e autônoma.

Vale ressaltar que embora a tecnologia tenha o potencial de transformar positivamente a alfabetização, é essencial abordar criticamente os desafios que ela apresenta. Garantir o acesso equitativo, gerenciar potenciais distrações e proteger a privacidade dos alunos são aspectos fundamentais a serem considerados na integração da tecnologia no processo de alfabetização. Uma abordagem equilibrada, combinando propostas que sejam significativas (em materiais impressos) e tecnológicos, pode oferecer uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Ademais, percebe-se a necessidade de que novos estudos sobre as metodologias ativas e recursos digitais que se destinem a contribuir para melhorias na relação entre professores e alunos resultando, assim, em uma abertura para diferentes discussões e questionamentos, abordando o mesmo conteúdo, porém, com outro problema de pesquisa.

Sugere-se, nesse contexto, estudos que investiguem ações efetivas do governo para garantir a formação dos professores, levando em conta que um espaço efetivo de aprendizagem primeiramente para o educador é a premissa para o bom uso de novas ferramentas de ensino, assim como o oferecimento de recursos adequados para todas as escolas. Para isso, um eficiente mecanismo a ser pensado e aprofundado é a iniciativa de fazer parcerias com empresas que queiram desenvolver recursos mais atrativos e verdadeiramente inovadores para a alfabetização, pois apesar de enriquecedores, sabe-se que são instrumentos extremamente complexos e caros para serem produzidos, carecendo de investimento e políticas públicas para sua realização.

A pesquisa representou para nós uma jornada de descobertas e reflexões profundas sobre o papel crucial dos recursos digitais no processo de alfabetização. Ao explorar a presença crescente da tecnologia na vida das crianças e jovens, os estudantes refletem sobre a imperatividade de incorporar de forma significativa os recursos digitais nas práticas pedagógicas. Além disso, ressaltou a importância de garantir o acesso equitativo, gerenciar distrações e proteger a privacidade dos

alunos na integração da tecnologia na educação. Para nós, a pesquisa significou não apenas a confirmação de suas hipóteses iniciais, mas também um chamado à reflexão crítica sobre os desafios e oportunidades que a tecnologia apresenta no contexto educacional. Eles consideraram a necessidade de estudos futuros e a importância de parcerias efetivas entre governos e empresas para promover uma abordagem equilibrada e inovadora na educação. A pesquisa, portanto, representou um marco em seu percurso acadêmico, contribuindo não apenas para o conhecimento teórico, mas também para uma visão mais abrangente e consciente sobre o impacto da tecnologia na formação educacional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA; Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação.** Rio de Janeiro: Descobrimdo o Brasil, 2003

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea.** Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>

BUSSOLOTI, Juliana Marcondes; MONTEIRO, Patricia Ortiz. **Tecnologias da informação e comunicação e metodologias ativas.** Taubaté: EdUnitau, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

CAZELOTO, Edilson. **Inclusão digital: Uma visão crítica.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

DEITOS, Fernanda Nunes; ARAGÓN, Rosane. **O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática.** *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE)*, 27. 2021, On-line. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021 . p. 275-286. DOI: <https://doi.org/10.5753/wie.2021.218501>. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/17855> Acesso em: 22 nov. 2023

DEMO, Pedro. ALFABETIZAÇÕES: desafios da nova mídia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez.

2007. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400006>. Disponível em: [http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/7978/1/ARTIGO\\_AlfabetizacoesDesafiosNovaMidia.pdf](http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/7978/1/ARTIGO_AlfabetizacoesDesafiosNovaMidia.pdf). Acesso em: 23 nov. 2023.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, p. 181-191, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzflYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, n. 1, p. 21–39, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. [s.l.] Rio De Janeiro Paz E Terra, 2020.

GONÇALVES, Lina Maria. **Tecnologias e Educação**: Inovações curriculares na concepção docente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. **V Congresso Nacional de Educação**, Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47017>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GONÇALVES, Ghisene Santos Alecrim. **Alfabetização em tempos tecnológicos**: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula. 2015. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Letras da UFMG) -

Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. DOI <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-A77L74>. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A77L74/1/1675m.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo. 2002.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 38, p. 49-61, 2023. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a05.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

LUDVIG, Elis Adriana. **Recursos digitais**: Elaborando estratégias pedagógicas para a sua aplicação em sala de aula. 2010. Trabalho de conclusão de curso (Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. /], 2010.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. MARQUES, Silvio César Moral. **História da alfabetização no Brasil**: Novos Termos e Velhas Práticas. 2017.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na educação**: Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAIS. Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos. 2014.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Arco 43 Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**. Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, p. 101-107, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y8ks9fcmqrtdtKVfr9DZXkgP/?lang=pt#>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PAULUCCI, Marília Barreto.; MÓL, Antônio Carlos De Abreu.; SIQUEIRA, Ana Paula Legey De. Sequência didática aliada a recursos digitais como proposta de prática pedagógica significativa na alfabetização. **Revista EDaPECI**, v. 22, p. 65–80, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.116905.65-80>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/359775386\\_Sequencia\\_didatica\\_aliada\\_a\\_recursos\\_digitais\\_como\\_proposta\\_de\\_pratica\\_pedagogica\\_sgnificativa\\_na\\_alfabetizacao](https://www.researchgate.net/publication/359775386_Sequencia_didatica_aliada_a_recursos_digitais_como_proposta_de_pratica_pedagogica_sgnificativa_na_alfabetizacao). Acesso em: 22 nov. 2023.

SALES, Mary Valda Souza; KENSKI, Vani Moreira. Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. **Revista FAEEBA**, Salvador: Ed. e Contemp., ed. 30, n. 64, p. 19-35, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n64.p19-35>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n64/en\\_2358-0194-faeeba-30-64-0019.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n64/en_2358-0194-faeeba-30-64-0019.pdf). Acesso em: 21 out. 2023.

SANTOS, M. C. R. G. B. dos .; SILVA, G. da. **O uso do jogo digital no processo de alfabetização**: um relato de experiência. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e18[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15386. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15386>.

Acesso em: 24 nov. 2023.

SILVA, Leonardo Caamaño Natividade; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Formação e prática do professor para o uso das mídias e tecnologias na alfabetização: Uma revisão de literatura. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. e148120, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1481>. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1481>.

Acesso em: 21 out. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: Uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.