

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Polyana Brum Braga Souza

**AS NARRATIVAS DO PROJETO *ALFALETRAR* E SUA RELAÇÃO  
COM OS LETRAMENTOS DIGITAIS**

Belo Horizonte

2025

POLYANA BRUM BRAGA SOUZA

**AS NARRATIVAS DO PROJETO *ALFALETRAR* E SUA RELAÇÃO  
COM OS LETRAMENTOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio José Lopes Alves

Linha de pesquisa: Trabalho e Educação

Belo Horizonte

2025

S729n  
T

Souza, Polyana Brum Braga, 1991-  
As narrativas do projeto Alfalettrar e sua relação com os  
letramentos digitais [manuscrito] / Polyana Brum Braga Souza. -- Belo  
Horizonte, 2025.  
129 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

Orientador: Antônio José Lopes Alves.

Bibliografia: f. 119-122.

Apêndices: f. 123-129.

1. Projeto Alfalettrar -- Lagoa Santa (MG) -- Avaliação -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses. 4. Letramento -- Teses.  
5. Letramento digital -- Teses. 6. Tecnologia educacional -- Teses.  
7. Lagoa Santa (MG) -- Educação -- Teses.  
I. Título. II. Alves, Antônio José Lopes, 1966-. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.412

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

## **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA POLYANA BRUM BRAGA SOUZA**

Realizou-se, no dia 26 de maio de 2025, às 15h, Sala 3116, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 596ª defesa de dissertação, intitulada "*AS NARRATIVAS DO PROJETO ALFALETRAR E SUA RELAÇÃO COM OS LETRAMENTOS DIGITAIS*", apresentada por

POLYANA BRUM BRAGA SOUZA, número de registro 2023658807, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Antônio José Lopes Alves - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Amanda Tolomelli Brescia (Universidade do Estado de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

*As narrativas do projeto Alfalettrar e sua relação com os letramentos digitais.*

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada  Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de

maio de 2025. Prof.

Antônio José Lopes Alves

(Doutor)

Prof. Tiago Antônio da Silva

Jorge (Doutor) Prof(a).

Amanda Tolomelli Brescia

(Doutora)



---

Documento assinado eletronicamente por **Tiago Antonio da Silva Jorge, Professor do Magistério Superior**, em 07/07/2025, às 11:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Amanda Tolomelli Brescia, Usuária Externa**, em 07/07/2025, às 12:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Antonio Jose Lopes Alves, Membro**, em 07/07/2025, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4197543** e o código CRC **2A67E9B3**.

---

*Dedico essa dissertação a Deus, porque d'Ele,  
por Ele e para Ele são todas as coisas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, fonte de força, direção e sabedoria em todos os momentos. Foi a Ele que confiei o sonho de entrar no Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, uma instituição que sempre admirei e que, de forma generosa, me acolheu. Estar aqui representa, para mim, não apenas um passo acadêmico, mas uma resposta cheia de propósito, cuidado e carinho divino. Vivo essa experiência com gratidão, reconhecendo que cada etapa foi guiada por mãos maiores que as minhas.

Ao meu orientador, Dr. Antônio José Lopes Alves, minha mais sincera gratidão. Desde a entrevista de seleção, quando gentilmente participou mesmo estando em pesquisa na Europa, demonstrou não apenas competência acadêmica, mas também uma generosidade rara. Sua escuta atenta, sua orientação, e sobretudo, sua paciência ao longo de todo o percurso tornaram esta jornada mais leve e possível. Sua humanidade no trato, aliada à excelência profissional, foi essencial para que esta pesquisa se desenvolvesse com segurança, sentido e profundidade. Foi uma honra trilhar este caminho sob sua orientação.

Ao meu companheiro de vida, Helbert Erick, minha gratidão mais terna e profunda. Obrigada por ser presença constante nos dias em que o cansaço pesava mais que a motivação, por me ouvir pacientemente enquanto eu explicava, repetia, questionava e desabafava sobre os caminhos da pesquisa — muitas vezes sem saber exatamente onde queria chegar. Suas sugestões sensatas, sua escuta generosa e sua fé silenciosa na minha capacidade foram âncoras em meio às incertezas do processo. Mais do que dividir a vida ao meu lado, você compartilhou também este projeto, com amor, cuidado e companheirismo. É a você que dedico não apenas uma linha deste trabalho, mas muitos dos passos que me trouxeram até aqui.

Ao meu pai, Osvaldo Braga, minha profunda admiração! Desde a infância, guardo na memória a imagem serena de vê-lo no quarto, imerso em livros — um hábito cotidiano que me ensinou, mais pelo exemplo do que por palavras, o valor do conhecimento e da curiosidade intelectual. Foi ele quem, com sensibilidade e firmeza, me encorajou a falar em público com confiança, fazendo com que a comunicação se tornasse para mim um lugar de segurança. Obrigada por ter sido presença constante na minha formação humana — sempre com a leveza de um amigo e a sabedoria de um pai. Obrigada por me mostrar, com o exemplo, que a verdadeira educação é feita com amor, respeito e paciência. Sua companhia,

suas palavras e seus gestos deixaram marcas que levarei para toda a vida. Você é, sem dúvida, o melhor pai que eu poderia ter.

À minha mãe, Edirlene Brum, minha eterna gratidão por tudo o que você fez por mim. Desde a infância, sua presença foi a base sólida sobre a qual construí minha vida. Você me ensinou, com seus gestos silenciosos e suas palavras sábias, que o verdadeiro valor da vida está no esforço diário, na busca incessante por conhecimento e no amor incondicional que nos fortalece. A sua dedicação, sua paciência e seu carinho moldaram minha vida e me prepararam para o mundo de uma maneira que só você poderia. Cada ensinamento, cada sacrifício, cada palavra de apoio foi um alicerce para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por me mostrar que o maior legado que podemos deixar é a sabedoria e o amor compartilhado.

À minha irmã, Ellen, pela amizade e companheirismo que sempre tivemos. Juntas, enfrentamos desafios e compartilhamos momentos inesquecíveis, e você sempre esteve ao meu lado, com sua paciência e sabedoria. Meus medos foram mais fáceis de enfrentar por saber que podia contar com você, e minha infância se tornou muito mais rica e divertida com suas aventuras ao meu lado. Obrigada por ser minha confidente, por sempre me ouvir com o coração aberto e por me orientar com tanta generosidade. Desejo a você tudo de melhor que a vida tem a oferecer, e que nossa caminhada continue repleta de amor e cumplicidade.

Aos meus colegas de mestrado da linha de pesquisa Trabalho e Educação e da linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade, em especial ao Guilherme Moreira, que se tornou um grande amigo nessa caminhada, orientando e colaborando em todo o processo. Também por ter tornado os dias mais leves, com sua alegria contagiante.

Aos professores do Promestre que tanto contribuíram para a minha formação, em especial ao professor Thiago Antônio da Silva Jorge, cuja presença ao longo desta jornada foi de valor imensurável. Ainda que não tenha sido meu orientador oficial, ele esteve presente desde as primeiras entrevistas até a reta final da defesa, oferecendo apoio, escuta generosa e palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores. Sua postura sempre acolhedora e seu entusiasmo com a pesquisa foram fundamentais para manter minha motivação e confiança. Agradeço profundamente por ter acreditado no meu trabalho e por ter sido uma inspiração constante. Professores como você fazem toda a diferença — não apenas no ensino, mas na vida daqueles que têm o privilégio de cruzar seu caminho. Também deixo meu agradecimento ao professor Bernardo Jefferson de Oliveira, por oferecer aulas sempre esclarecedoras,

conduzidas com leveza e descontração. Sua forma divertida e cativante de ensinar tornou as noites de estudo menos cansativas e muito mais agradáveis. Em meio ao ritmo exigente da pesquisa, sua presença foi como um respiro — trazendo conhecimento com leveza e tornando o processo de aprendizado mais humano e motivador. A professora Andreia de Assis Ferreira por ter sido peça fundamental na definição da temática desta pesquisa, lutando para o estabelecimento da valorização da tecnologia na área educacional, com um conhecimento extraordinário.

Ao meu colega de trabalho, professor e mestre Darley Antônio Leal, por ter compartilhado o edital do processo seletivo do mestrado.

À Universidade Federal de Minas Gerais, minha sincera gratidão por ter me acolhido em seu programa de mestrado e por ter sido, ao longo desse percurso, um espaço de crescimento acadêmico, intelectual e humano. Além da formação sólida, tive a honra de ser aprovada em um processo seletivo para a escrita e organização de um livro, experiência que contribuiu significativamente para minha profissionalização. Fazer parte dessa instituição, referência em ensino, pesquisa e extensão, foi um marco na minha trajetória e um privilégio que levarei comigo por toda a vida.

A todos os professores que fizeram parte da minha construção humana, profissional e social, especialmente a professora Divina, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Maria Cristina, cidade de Betim - MG, que me ensinou a escrever textos, sempre exigindo o meu melhor.

A todos os colegas que sentiram minha ausência e compreenderam.

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma.  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma.  
A vida não para!  
Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
Eu me recuso faço hora vou na valsa.  
A vida é tão rara!*

*Lenine – “Paciência”.*

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe em suas linhas gerais à investigação dos *letramentos digitais* num contexto social específico do município brasileiro de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais (MG). O motivo da escolha dessa cidade se deu considerando o projeto *Alfalettrar* de autoria da professora Magda Soares, que funciona desde o ano de 2007 e tem o objetivo de alfabetizar letrando. Para isso foi criado o Núcleo de Alfabetização e Letramento que se tornou o elo entre as escolas e o projeto e que funciona com um profissional representante de cada instituição. O foco de investigação são as narrativas e percepções destes profissionais na vivência do *Alfalettrar* no município de Lagoa Santa -MG, no que se refere ao ensino, uso de recursos e práticas que fomentam os letramentos digitais considerando a sociedade atual que apresenta aumento no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) por meio de suportes digitais como computadores e *tablets*. Com a intenção de embasar esta pesquisa em um referencial teórico, as questões sobre as TDIC na educação serão amparadas por Valente (2014), Kenski (2008, 2012), Coll e Monereo (2010). Para conceituar letramento usaremos Soares (1998, 2004, 2018) e Kleiman (2005). Para tratarmos sobre letramentos digitais serão usadas Ribeiro e Coscarelli (2014, 2017) e Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016). Sobre o projeto *Alfalettrar* no município de Lagoa Santa – MG a pesquisa se ampara nos documentos oficiais. Quanto aos procedimentos metodológicos, pode ser considerado como estudo de caso, e a coleta de dados ocorreu em três fases: questionário, observação e entrevista. Durante a pesquisa foi percebido que o município investiu em recursos digitais nas escolas, porém não houve capacitação ou instrução da aplicabilidade. Desta forma cada escola usa conforme proposto pelo docente no seu plano de aula, e algumas atividades podem colaborar para os letramentos digitais, mas são realizadas sem essa intenção. Caso houvesse descrita a intenção destes recursos no projeto, mais habilidades poderiam ser alcançadas convergindo inclusive para os letramentos digitais. Como recurso educacional, foi proposto a produção de um vídeo narrativo descrevendo como o projeto *Alfalettrar* é efetivado no município de Lagoa Santa – MG e sua possível relação com os letramentos digitais, de forma que esse material possa contribuir com outros municípios e com a busca por informação quanto a essa temática.

**Palavras-chave:** *Alfalettrar*, Letramentos Digitais, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento.

## ABSTRACT

This research aims, in its broadest terms, to investigate digital literacies in a specific social context of the Brazilian city of Lagoa Santa, in the state of Minas Gerais. The reason for choosing this city was due to the *Alfaetrar* project authored by Professor Magda Soares, which has been running since 2007 and aims to teach literacy through literacy. For this purpose, the Literacy and Literacy Center was created, which became the link between the schools and the project and which operates with a professional representative from each institution. The focus of the investigation will be the narratives and perceptions of these professionals in the experience of *Alfaetrar* in the city of Lagoa Santa - MG, with regard to teaching, use of resources and practices that foster digital literacies considering today's society that presents an increase in the use of Information and Communication Technologies (ICT) through digital media such as computers and tablets. In order to base this research on a theoretical framework, questions about ICT in education will be supported by Valente (2014), Kenski (2008, 2012), Coll and Monereo (2010). To conceptualize literacy, we will use Soares (1998, 2004, 2018) and Kleiman (2005). To address digital literacies, Ribeiro and Coscarelli (2014, 2017) and Gavin Dudeney, Nicky Hockly and Mark Pegrum (2016) will be used. Regarding the *Alfaetrar* project in the municipality of Lagoa Santa - MG, the research is supported by official documents. Regarding the methodological procedures, it can be considered a case study, and data collection took place in three phases: questionnaire, observation and interview. During the research, it was noticed that the municipality invested in digital resources in schools, but there was no training or instruction on their applicability. In this way, each school uses the resources proposed by the teacher in their lesson plan, and some activities may contribute to digital literacy, but are carried out without this intention. If the intention of these resources had been described in the project, more skills could be achieved, even converging towards digital literacy. As an educational resource, the production of a narrative video describing how the *Alfaetrar* project is implemented in the municipality of Lagoa Santa - MG and its possible relationship with digital literacy was proposed, so that this material can contribute to other municipalities and to the search for information on this topic.

**Keywords:** *Alfaetrar*, Digital Literacy, Digital Information and Communication Technologies, Teachers of the Literacy and Literacy Center.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Quadro dos letramentos digitais.....	60
Imagem 2 - Escolas com acesso à internet e presença de computadores para uso dos alunos em atividades educacionais.....	66
Imagem 3 - Página do documento de metas curriculares Educação Infantil.....	83
Imagem 4- Página modelo sequência didática do documento de metas curriculares Educação Infantil.....	84
Imagem 5- Metas curriculares Educação Infantil.....	85
Imagem 6- Metas curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	85
Imagem 7- Modelo de vídeo editável do aplicativo <i>Toonly</i> .....	110
Imagem 8- Modelo da página para criação de vídeo.....	110
Imagem 09- Modelo teste da criação de um vídeo.....	111
Imagem 10- Modelo de vídeo editável.....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Acompanhamento das diagnósticas 2024.....	75
Gráfico 2 – Cargo que as representantes do Núcleo ocupavam anteriormente nas instituições.....	95
Gráfico 3 – Participação em capacitação promovida pelo município quanto ao uso das TDIC.....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS

**CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

**CEALE** – Centro de alfabetização, leitura e escrita

**CGI.br** - Comitê Gestor da Internet no Brasil

**COEP** – Comitê de Ética em Pesquisa

**FaE** – Faculdade de Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MG** – Minas Gerais

**NIC. Br** - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR

**NTIC** – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

**NÚCLEO** – Núcleo de Alfabetização e Letramento

**PROMESTRE** – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência

**TI** – Tecnologias da Informação

**TIC** - Tecnologias da Informação e Comunicação

**TDIC** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

**UFMG**- Universidade Federal de Minas Gerais

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Justificativa.....	25
1.2 Objetivos .....	28
2. REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A PESQUISA.....	30
2.1 Tecnologia e sociedade.....	30
2.2 Definição do termo TDIC.....	35
2.3 Comunicação e educação .....	39
2.4 Relação das TDIC com a educação .....	42
2.5 Conceituando letramento .....	49
2.5.1 Como surgiu o termo letramento?.....	50
2.5.2 Afinal, o que é letramento? .....	53
2.6 Conceitos e competências dos letramentos digitais.....	56
2.7 Tecnologias digitais e a realidade da educação brasileira.....	64
2.8 As TDIC e o trabalho docente.....	67
3. ALFALETRAR.....	71
3.1 Lócus da pesquisa.....	72
3.2 Estrutura do projeto.....	73
3.3 Organização das ações do Núcleo.....	79
3.4 Desenvolvimento profissional.....	81
3.5 Objetivo do projeto Alfalettrar.....	83
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	87
4.1 O projeto <i>Alfalettrar</i> e os participantes da pesquisa.....	88
4.2 Procedimentos metodológicos.....	89
4.3 Etapas da pesquisa.....	92
5. A RELAÇÃO ENTRE O <i>ALFALETRAR</i> E OS LETRAMENTOS DIGITAIS: ANÁLISE E RESULTADO DA PESQUISA.....	94
5.1 Sujeitos da pesquisa.....	94
5.2 Percepções acerca da vivência do projeto <i>Alfalettrar</i> e a relação dessa iniciativa com a efetivação dos letramentos digitais.....	96
6. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DO PRODUTO EDUCACIONAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6.1 Proposta de produto educacional esperado.....	109

6.2 O vídeo.....	111
6.3 A estrutura do vídeo.....	112
6.4 O conteúdo.....	113
6.5 Considerações finais da elaboração do produto educacional.....	114
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A – E-mail formalizando a pesquisa com o município de Lagoa Santa - MG.....	123
APÊNDICE B – Questionário do <i>Google Forms</i> .....	123
APÊNDICE C – Perguntas para a entrevista semiestruturada.....	127

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar a educação no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais, decorre dos investimentos contínuos em alfabetização e letramento iniciados em 2007 e ainda vigentes em 2024-2025, com a implementação do projeto *Alfaletrar*, que se efetivou com a criação de um espaço de construção contínua denominado Núcleo de Alfabetização e Letramento, composto por uma equipe de docentes e outros profissionais da educação, cujo objetivo é alfabetizar letrando, e se preocupa em promover atividades que preparem os alunos para fazerem uso social da leitura e da escrita, com pensamento crítico e analítico, sendo capazes de responder às demandas sociais.

Diante da relevância dessa proposta e de sua longa trajetória no contexto municipal, tornou-se pertinente compreender de que forma esse projeto vem sendo apropriado pelos profissionais diretamente envolvidos. Desta forma, a investigação proposta, buscou as percepções de uma parte da equipe de professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento, com foco nas práticas desenvolvidas e na relação entre essa iniciativa e a efetivação dos letramentos digitais.

O *Alfaletrar* estabelece metas em progressão no campo da Língua Portuguesa, iniciando na Educação Infantil e estendendo-se até o 5º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo é alfabetizar e letrar os alunos. A proposta, de autoria da professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda Soares, que contou com o apoio da gestão municipal. Para sua estruturação, foi criado o Núcleo de Alfabetização e Letramento — comumente chamado apenas de Núcleo — formado por uma professora representante de cada escola municipal. Essa docente não assume turmas, mas atua como elo entre sua escola e o projeto, levando demandas para discussão coletiva e disseminando as formações recebidas.

Considerando essa estrutura consolidada em torno dos letramentos e seu compromisso com práticas significativas de leitura e escrita, surge o questionamento sobre como essa iniciativa dialoga com as novas exigências da sociedade digital. Em um cenário cada vez mais marcado pela apropriação de recursos tecnológicos, torna-se fundamental refletir sobre o desenvolvimento dos letramentos digitais nas escolas. Pesquisar o município de Lagoa Santa, que desde 2007 investe em políticas de letramentos, representa, portanto, uma oportunidade de analisar se seus componentes favorecem a integração de práticas digitais no processo

educativo. Assim, esta pesquisa volta seu olhar para essa experiência, reconhecendo-a como um modelo que busca alinhar leitura e escrita às demandas sociais contemporâneas.

Dentre as demandas que têm impactado a sociedade atual podemos citar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Com o surgimento da microeletrônica, e das suas contrapartes mais formais, a operacionalização generalizada da criação e transformação dos algoritmos, foi possível tornar os computadores compactos, sendo inseridos em diversas áreas do cotidiano. De lá para cá, a tecnologia tem avançado constantemente, inovando os recursos e se tornando uma ferramenta indispensável em diversas áreas da vida moderna. Entre as denominações de tecnologias existentes há aquelas ligadas à transmissão de informações que são chamadas Tecnologias da Informação (TI) ou também Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Dada a evolução desses termos chegamos à denominação Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e considerando que esta é a versão mais completa e contempla as anteriores optamos então por usar nesse estudo o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Cabe ressaltar que nem sempre a sociedade teve à sua disposição essa tecnologia. Na verdade, podemos considerar que a difusão do aparato tecnológico é recente, e que simultaneamente já apontam para uma nova modalidade de interação social, mediada pela interatividade individual e grupal em torno do uso de dispositivos e tecnologias virtualizadas, para as quais são necessárias uma formação crítica e reflexiva. Essa nova demanda engloba toda as áreas da vida social, inclusive a educação em sua dimensão formal e institucionalmente escolarizada.

Nos últimos anos, a sociedade tem se familiarizado, cada vez mais, com tecnologias que foram inseridas no cotidiano de forma tão intensa, que hoje parecem indissociáveis da vida contemporânea. As TDIC se disseminaram com o avanço da internet, transformando práticas de comunicação, aprendizagem, consumo e interação social. Artefatos digitais tornaram-se elementos comuns na rotina diária — basta observar como o uso de *smartphones* permite o acesso a informações e a troca constante de mensagens.

Diante dessas mudanças sociais e culturais, torna-se necessário compreender como a linguagem acompanha esse processo. É nesse contexto que o conceito de letramento, formulado na década de 1980, ganha destaque, justamente por considerar as múltiplas práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita. A partir disso, resgatamos as definições de letramentos e letramentos digitais como formas de compreender a relação entre linguagem e tecnologia —

temática que dialoga com os estudos da professora Magda Soares, idealizadora do projeto *Alfaletrar* e referência no estudo do letramento.

A descrição de letramento na página do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), pertencente a Faculdade de Educação (FAE) da UFMG traz suas definições. Na abertura há uma pequena descrição do debate ministrado por SOARES com o tema “*O que é letramento?*” onde propõe uma discussão dessa prática. Nas notícias gerais publicada em setembro de 2022, o CEALE relembra o debate da pesquisadora ao celebrar seus 90 anos de idade, descrevendo:

Para ela, o termo “alfabetização” diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso. No entanto, em prol do ensino e da aprendizagem da língua escrita, também é necessário considerar a introdução da criança à cultura do escrito. Por isso, o termo “letramento” surgiu associado à alfabetização, para integrar o vocabulário dos professores brasileiros a partir do fim do século XX. Segundo Magda, o ideal seria a prática do alfabetizar letrando, o que ela chama de “alfaletrar”, ou seja, ensinar a ler e a escrever sem perder de vista o contexto das práticas sociais de leitura e da escrita e sua aplicação no dia a dia. (2022)

A descrição do conceito elaborado por Soares (2014) para o glossário da UFMG sobre letramento traz além da perspectiva pedagógica, a conceituação histórica e sua relação com a alfabetização. Ela descreve no verbete:

(...) letramento: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (2014)

Soares (2014) afirma também que a partir dos anos 1980 “os limites do ensino e da aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país durante o século XX”. A evolução dos termos de letramentos vem acontecendo desde então juntamente com as demandas sociais. Atualmente outras nomenclaturas surgiram com a multiplicação dos letramentos, uma delas chamada letramentos digitais, que será objeto de pesquisa neste trabalho. Para conceituá-lo usamos a definição das professoras Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli

O conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. (Ribeiro e Coscarelli, 2014, p. 181- 182)

Nicky Hockly e Mark Pegrum no livro *Letramentos Digitais*, deliberam que os letramentos digitais consistem em “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital. (2016, p. 17).

Faz-se necessário nesse momento definir a utilização ao longo desta pesquisa dos termos *Letramentos* e *Letramentos Digitais*, no plural. A principal justificativa para essa escolha reside na compreensão de que a leitura e a escrita não são habilidades monolíticas, que apresentam um sistema único, mas sim práticas sociais complexas e contextualmente variáveis. Algumas razões teóricas explicam essa escolha, a começar por Magda Soares que compara o termo letramento se referindo a um fenômeno singular ligado a prática de leitura e escrita voltada a cultura do papel, e a necessidade de pluralizar a palavra ao envolver uma ampla variedade de contextos e formas de interação.

Propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (Soares, 2002, p. 156)

A professora Dr<sup>a</sup> Mônica Daisy Vieira Araújo em artigo publicado para a *Revista Brasileira de Alfabetização* (2023, p. 2) faz uma análise desse artigo de Soares demonstrando sua relevância no campo do letramento digital e destaca que “no ano de publicação do artigo, 2002, ainda não havia sido criada a Web 2.0, ou seja, ainda não tínhamos uma Internet com as possibilidades de interatividade, participação, colaboração e compartilhamento que conhecemos hoje”. Desta forma afirma Araújo.

Ao refletir sobre as práticas de leitura e de escrita digital para analisar se o conceito de letramento, até então utilizado, para a cultura oral, manuscrita e impressa, também seria adequado a uma nova tecnologia de escrita, a autora avaliou o fenômeno a partir de novas facetas e, primordialmente, considerando a necessidade do uso desse conceito no plural, indicando o limite de seu uso no singular. (2023, p. 2)

Ainda em seu texto, Araújo acredita que no futuro não haverá necessidade de vários adjetivos ligados ao termo “letramento”, mas por enquanto, por decisão metodológica, faz-se necessária.

O livro *Letramentos Digitais* (2016) também usa o termo no plural, e os autores Dudeney, Hockly e Pegrum se referem a eles como habilidades individuais e sociais, e ainda fazem um quadro com pontos focais destes letramentos. Portanto, o uso do plural "letramentos digitais" é uma maneira de enfatizar a complexidade e a diversidade das

competências digitais, reconhecendo que não existe uma única habilidade de "letramento digital", mas sim uma variedade de habilidades e práticas relacionadas à tecnologia digital. Isso é particularmente importante em um mundo cada vez mais digitalizado, onde as pessoas precisam ser proficientes em diversas áreas relacionadas à tecnologia para participarem plenamente da sociedade contemporânea.

Segundo Magda Soares (2003, p. 6), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” É tornar o indivíduo capaz permanente e crescentemente de se apropriar dos diversos níveis de informação e conhecimento que se tornam disponíveis e codificados em linguagens estruturadas. Assim, o domínio operativo das mediações linguísticas fundamentais precisa estar articulado com uma formação simultânea que incentive e habilite a apreensão dos sentidos e possibilidades objetivas de atuar e interagir por meio de linguagens estruturadas. Ou seja, a tarefa de alfabetizar letrando é essencial na formação educativa, não basta apenas aprender a ler e escrever se não é capaz de usar a linguagem no contexto social.

Porém, uma problemática surge junto com a integração intensiva e extensiva da tecnologia nos espaços escolares, pois ainda é polêmica a relação da escola, em suas formas mais tradicionais de organização e gestão, e das novas propostas de ensino baseadas em modelos que pretendem ser socialmente inovadores em educação. No “modelo” tradicional, o professor é considerado a figura central e o detentor de conhecimento, que repassa aos estudantes em aulas expositivas o conteúdo e o aluno memoriza e reproduz. O levantamento de desempenho se dá geralmente por provas padronizadas e todos os alunos são avaliados da mesma forma, não se preocupando com as individualidades. A edição brasileira do livro *Gramática da Fantasia* (1982) de Gianni Rodari, trouxe uma polêmica em relação a escola tradicional ao defender uma educação baseada na imaginação e na criatividade. Ele propôs técnicas de invenção através de modelos de atividades afirmando que o aprendiz necessita de estímulos, e que a falta desta faz com que a criatividade seja manifestada em algumas poucas pessoas, e, que “não é, portanto, de admirar que a imaginação nas nossas escolas ainda seja tratada como parente pobre, em desvantagem com a atenção e com a memória” (1982, p. 160). Naturalmente, essa é a realidade de grande parte das salas de aula, não há oportunidades para que o aluno explore a imaginação, mas é exigido permanecer em silêncio, prestar atenção ao que o professor fala e conseguir reproduzir essas informações nas avaliações memorizadas. Rodari também sugere que as crianças estejam inseridas em ambientes que forneçam

estímulos e impulsos em todas as direções, alimentando a imaginação. Propõe pensar em aulas contextualizadas tornando o aluno um sujeito ativo e crítico. Nesse contexto Rodari diz:

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar a sua imaginação. (1982, p. 163).

Ao analisar a sociedade atual cabe-nos considerar como as tecnologias recentemente emergentes têm influenciado a cultura e o aprendizado de crianças e adolescentes. Suas implicações, com aspectos positivos ou complicadores, já são percebidas no cotidiano escolar, porém ainda é necessário muito avanço quanto a compreensão do ensino e da aprendizagem mediadas por tecnologias. Como observam Almeida e Valente (2005, p. 2) “na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado.”

O mundo está cada vez mais conectado, e os letramentos digitais tornam-se importantes ao permitir que as pessoas tenham acesso a uma infinidade de informações, além de possibilitar a participação mais ativa nas diversas esferas da vida. Letramentos não somente no sentido de lidar com tais mediações tecnológicas ferramentais, dispostas à veiculação de conteúdos específicos e “externos” a estas, mas as mesmas como um conteúdo prático, um *assunto* pedagógico e didático. Ademais, há também o aspecto importante relativo a como a presença de tais mediações nas situações didático-pedagógicas refluí tanto sobre a prática educativa quanto sobre os temas e questões que são nela tratados com finalidade formativa.

Dessa forma, consolida-se um novo paradigma em relação ao papel do docente frente às tecnologias digitais: cabe ao professor orientar os alunos quanto ao uso consciente e responsável da internet, ensinando-os a buscar, analisar e utilizar informações de maneira crítica. A atuação docente deve favorecer a construção de competências relacionadas à leitura e ao tratamento das informações disponíveis em rede, promovendo uma postura reflexiva diante dos conteúdos acessados. Assim, a qualidade da educação não pode ignorar os recursos tecnológicos, mas reconhecê-los como aliados no fortalecimento dos vínculos entre a aprendizagem escolar e as experiências do cotidiano.

Alguns autores dizem que vivemos em uma sociedade tecnológica, cujas mediações estão presentes em diversas dimensões societárias e em graus variados de presença, e de fato não há como negar essa verdade, e nem esperar que venha a extinguir-se. A tecnologia digital “exerceu, e ainda exerce, um importante papel no desenvolvimento das mídias, afetando os

mais variados processos culturais da sociedade como um todo” (Silva, 2016, p. 41). Os diversos âmbitos societários são hoje cada vez mais condicionados pela presença de mediações de virtualização e computação, as quais participam intensivamente da gestão e do controle de funções, da produção de valores à organização de rotinas práticas, da produção econômica à administração social e política. O que atesta a necessidade real de compreender as relações entre as modalidades de formação de competências ligadas aos letramentos e as elaborações tecnológicas de virtualização de processos que se tornam dominantes em diferentes contextos de vivência social na contemporaneidade.

Ao pensarmos nas definições de letramentos, podemos inferir esse processo de formação como o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que levem o indivíduo a compreender o que lê, a fazer a leitura e decodificar o código linguístico. Quando a pessoa aprende a ler e escrever ela aprendeu a codificar e decodificar o sistema de escrita. Desta forma considera-se alfabetizado o indivíduo que aprendeu a ler e escrever. Considerando a sociedade atual que está passando por várias transformações em curtos espaços de tempo com os rápidos avanços tecnológicos, surge a indagação se essas pessoas alfabetizadas têm desenvolvido o uso eficaz da leitura e da escrita nas práticas sociais tecnológicas.

A pesquisa que se propõe e aqui se explicita em suas linhas mais gerais está dirigida à investigação deste problema – os *letramentos digitais* – num contexto social específico. O que tornaria possível a apreensão de como as suas determinantes essenciais existem e vigem na organização e na prática desenvolvida no contexto escolar do município de Lagoa Santa em Minas Gerais através da experiência de professoras quanto ao projeto *Alfaletrar* e sua relação com os letramentos digitais.

Para dissertar sobre os objetivos desta pesquisa, o trabalho foi organizado em capítulos, distribuídos da seguinte maneira.

O primeiro capítulo, “Introdução”, apresenta as questões que motivaram a realização deste estudo, perpassando pela justificativa e os objetivos geral e específicos.

O segundo capítulo, “*Reflexões que antecedem a pesquisa*”, expôs as definições de tecnologia na interação com o homem e seu meio, e sua relação com a educação. Em seguida, apresentou análise sobre conceitos de letramentos e de letramentos digitais evidenciando as possíveis colaborações das tecnologias para o trabalho docente no processo de ensino e de aprendizagem.

O terceiro capítulo, “*Alfaetrar*”, buscou examinar o documento oficial do projeto, descrevendo sua estrutura, objetivos, e a prática de formação de professores por meio do Núcleo de Alfabetização e Letramento que acontece no município de Lagoa Santa -MG.

O quarto capítulo, “*Percurso metodológico*” descreveu a metodologia desenvolvida no decorrer da pesquisa por meio de observação, questionários e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de colher as percepções dos professores no que se refere ao ensino, uso de recursos e práticas que fomentam os letramentos digitais, dentro do contexto do *Alfaetrar*, detalhando o perfil dos colaboradores, os procedimentos para gerar dados, a descrição das escolas analisadas, e os procedimentos de análise.

O quinto capítulo, “*A relação entre o Alfaetrar e os letramentos digitais: Análise e resultado da pesquisa*”, buscou analisar por meio dos resultados obtidos com os dados coletados nas narrativas e percepções de professores sobre a prática do programa *Alfaetrar* no município de Lagoa Santa – MG e da pesquisa teórica se em alguma medida o projeto *Alfaetrar* converge para os letramentos digitais.

No sexto e último capítulo, “*Descrição do processo do produto e considerações finais*”, foi escolhido para o recurso educativo a realização de um vídeo que narra a história desta pesquisa, considerando ser um meio atrativo e que utiliza os artefatos tecnológicos para sua construção, podendo ser usado para amparar outros estudos. Retorna as questões que guiaram a investigação, analisando se os objetivos foram alcançados e se o resultado esperado foi confirmado.

A intenção foi a de construir uma pesquisa na perspectiva teórica combinando tanto a metodologia quanto a análise das narrativas. Compreendendo que esse estudo tem função social na área do conhecimento, estará à disposição para outros pesquisadores interessados no tema, inclusive para revisões. No mais, formulamos as considerações finais, as referências e os apêndices.

## **1.1 Justificativa**

Indivíduos desde seus primeiros contatos com a tecnologia digital têm demonstrado interesse pelos recursos que esta oferece, devido principalmente à “onipresença” de dispositivos que a tem embarcada como característica central. Em 2023, o município de

Lagoa Santa lançou o programa *Lagoa Santa Digital*, para oferecer aos cidadãos qualidade no acesso digital. Esse programa foi efetivado com a instalação de 163 antenas de sinal de internet gratuita que levam acesso a 74 pontos públicos do município.

Sobre a realidade nacional, em divulgação no mês de agosto de 2024, referente ao ano de 2023, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), apontou que existe um aumento de domicílios com acesso à internet no Brasil, afirmando que ao longo dos anos esse crescimento “vem desacelerando, na medida em que se aproxima da universalização” (IBGE, 2024).

Porém, apesar do aumento no uso da internet, a pesquisa também mostrou que ainda existem 5,9 milhões de domicílios brasileiros que não tem internet, o que aponta para uma desigualdade digital que reflete a desigualdade social no país, e que ainda é latente.

Diversos motivos foram apresentados na PNAD Contínua para esses domicílios sem acesso à internet. “Os três principais motivos foram: nenhum morador sabia usar a Internet (33,2%), serviço de acesso à Internet caro (30,0%) e falta de necessidade em acessar a Internet (23,4%)” (IBGE, 2024). O Brasil está em processo lento na distribuição igualitária de acesso a equipamentos digitais e a internet. Esse assunto está abordado também no capítulo 2 desta pesquisa.

Cabe ressaltar que a realidade do município pesquisado não condiz com a realidade de muitos municípios brasileiros, e que mesmo com os investimentos voltados àquele programa educacional, o município de Lagoa Santa, não garante o acesso à totalidade de sua população escolar.

Outro aspecto a ressaltar é o fato de que não basta apenas ter acesso, pois, este por si só não implica que os alunos saibam fazer uso adequado e significativo desses recursos de maneira crítica e autônoma. Portanto, essa pesquisa analisou, em uma situação real do município de Lagoa Santa, se o projeto contribui em alguma medida para os letramentos digitais.

Compreender essa relação implica observar como os alunos, inseridos em uma cultura digital, assumem papéis de produtores e consumidores de informações. Produtores quando se manifestam compartilhando algum conhecimento, produzindo informações, expondo sua opinião, fazendo denúncias e reclamações, criando um anúncio, ou seja, repassam algum conhecimento, e consumidores quando tem contato com as produções de outros.

Ao analisar os letramentos, quando pensamos na sua face dentro do século XXI, nos dirigimos ao domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos em suas práticas sociais. Esses hábitos também estão ligados com a capacidade de produtores e consumidores, são construções sociais dentro do contexto do indivíduo, e a educação participa ativamente desse processo. As práticas letradas mediadas por tecnologias digitais merecem atenção pois se tornaram espaço de expressão e informação, porém ainda pouco estudada. Faz-se necessário pensar a participação da educação na efetivação dos letramentos digitais ao perceber sua popularização, como apontam Araújo e Leffa (2016, p.10), “o virtual funciona como um espelho da sociedade, aparentemente replicando a realidade como a conhecemos em toda a sua extensão.”

Se pensarmos nos processos de ensino e de aprendizagem alinhados com uma sociedade que a cada dia está mais tecnológica será fácil encontrar barreiras em uma cultura escolar enraizada e que não adere as práticas sociais tecnológicas atuais. Desta forma não seria possível pensar na formação eficiente de estudantes cada vez mais envolvidos com os meios virtuais, por apresentar um currículo restrito que não contempla aprendizagem voltada para essa demanda, ou que muitas vezes não dispõe dos recursos necessários. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) afirmam a necessidade de adquirir competências para participar de uma sociedade digital. Falam também das habilidades do século XXI que compreende “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade e aprendizagem permanente.” (2016, p. 17), explicam ainda sobre a importância de adequar o ensino às demandas atuais da sociedade.

Letramentos e letramentos digitais são conceitos interconectados que se referem à capacidade das pessoas de compreender, usar e se comunicar por meio da linguagem escrita, seja no contexto tradicional de textos impressos ou no contexto digital da tecnologia. Os letramentos digitais são uma extensão do letramento impresso. Enquanto o letramento impresso envolve a capacidade de ler e escrever em papel, os letramentos digitais incluem habilidades de usar dispositivos eletrônicos, como computadores, *smartphones* e *tablets*, para acessar e interagir com informações escritas na forma digital.

Os letramentos digitais como *competência integral* abrange, em termos gerais: a capacidade de uma pessoa utilizar as Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de maneira crítica, na resolução de problemas, na interação e participação social de maneira autônoma. Compreende, por conseguinte, habilidades de buscar e selecionar

informações na internet, além de se comunicar e produzir textos digitais dentro dos aspectos éticos e legais envolvidos no uso das TDIC. Suscita a agregação da linguagem tradicional com os letramentos digitais, mas vale ressaltar que as tecnologias digitais por si só não geram ensino e aprendizagem, a mediação do professor é necessária para criar o senso crítico na aquisição do saber. O que exige não somente um aprendizado cognitivo-apreensivo das mediações tecnológicas da virtualização de processos, mas, sobretudo, a *críticidade* do e no uso como parâmetro imanente à lida com tais tecnologias. Neste sentido, não se trata de uma formação cujo fulcro se acharia na dimensão operatória mais imediata, e sim numa mobilização técnica determinada igualmente pelo exame continuado de pertinência e legitimidade de seus usos. Crivo que se arrima tanto em aspectos propriamente técnicos, ligados às finalidades, quanto em elementos que se situam estas mesmas finalidades em relação aos contextos societários e aos indivíduos/grupos socialmente envolvidos. Dentre as diversas questões originadas ao longo do meu percurso profissional cabe destacar que pretendo buscar responder quais as percepções que as professoras atuantes no Núcleo de Alfabetização e Letramento têm sobre a vivência do projeto *Alfalettrar* implantado no município desde 2007, e se percebem que a relação dessa iniciativa contribui com a aquisição de habilidades dos letramentos digitais.

Cabe ressaltar a importância desse estudo para a linha de pesquisa, Trabalho e Educação, do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE – UFMG), por analisar as narrativas e percepções de professoras atuantes no projeto *Alfalettrar*, no que se refere ao ensino, uso de recursos e práticas que fomentam os letramentos digitais.

## 1.2 Objetivos

Nesse contexto o **objetivo geral** é investigar as percepções de professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento acerca da vivência do projeto *Alfalettrar* no município de Lagoa Santa – MG por meio das narrativas e a relação dessa iniciativa com a efetivação dos letramentos digitais.

Para alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

1º Analisar em que medida o projeto *Alfaetrar*, contido em documento oficial, converge para os letramentos digitais, considerando as definições conceituais que constituem a base desta proposta de investigação.

2º Analisar as narrativas e percepções de professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento na vivência do *Alfaetrar* no município de Lagoa Santa -MG, no que se refere ao ensino, uso de recursos e práticas que fomentam os letramentos digitais.

3º Avaliar se o projeto *Alfaetrar* em Lagoa Santa -MG, efetiva em alguma medida a integração educativa no uso das tecnologias digitais.

## 2 REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A PESQUISA

As tecnologias surgiram ao longo da história, desde os primeiros recursos empregados pelo ser humano até os disponíveis atualmente, ligadas às mais diversas estratégias produtivas, técnicas de resolução de problemas frente às carências concretas das comunidades. A intensificação da tecnologia, em suas modalidades mais robustas e tendentes à autonomia, em escala global, teve início na década de 1970 com computadores e o uso da internet que geraram mudanças na vida contemporânea e na comunicação. O que pode se dar com base na mutação trazida pela 4ª e mais recente fase da revolução industrial capitalista. Fase na qual as diversas ciências, não somente aquelas ligadas à materialidade da natureza e dos objetos, mas em especial as voltadas ao entendimento e operacionalização das determinantes formais, puderam enfim ser colocadas à disposição dos processos de produção capitalista dos valores de uso.

A tecnologia está presente nas variadas atividades humanas e com diversas reverberações na sociedade em que é desenvolvida. Sempre de um modo interdependente à forma pela qual os grupos humanos se organizam para produzir sua vida e se relacionar com o mundo que os cerca. Procurar defini-la e limitar sua função de maneira absoluta ou unívoca torna-se temerário, ao compreender quão amplo é seu valor social e os resultados concebidos em diferentes áreas e contextos, em relação complexa com a forma objetiva que processos e dispositivos tecnológicos podem assumir. Para a presente pesquisa, é imprescindível levantar uma discussão mais aprofundada desse termo, de maneira geral, compreendendo sua interação com os indivíduos que produzem e mobilizam as tecnologias, contexto societário concreto e diverso a cada momento, bem como as diferentes e multifacetadas conexões que tais mediações de atividade podem vir a ter com a educação. Na sequência dessa discussão mais geral, segue uma análise sobre conceitos de letramentos e de letramentos digitais evidenciando o caráter tecnológico imanente às estratégias de formação das competências de leitura. Ademais, objetiva-se igualmente assinalar as possíveis contribuições das demais tecnologias para o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem.

## 2.1 Tecnologia e sociedade

A relação entre o ser humano e as tecnologias é complexa e profundamente entrelaçada às determinações objetivas de seu viver, tanto aqueles materiais, das condições que encontram e criam para sua manutenção, quanto das sociais que representam melhorias nas condições de vida. As tecnologias moldaram e continuam a moldar a forma de ser da sociedade, da cultura e até mesmo a própria natureza humana. Em certa medida, as mediações tecnológicas expressam as características históricas de um dado conjunto social, o desenvolvimento por esse alcançado no decurso do tempo, bem como retroagem sobre esses aspectos particulares. Essa conexão histórica e social dos processos tecnológicos com as diferentes atividades humanas faz de sua existência, em sua criação e seus usos, quase que uma componente imediata da vida societária. Assim, ela está presente no cotidiano de uma forma tão natural que torna-se parte do “meio” humano, “[...] integram nosso cotidiano e já não sabemos viver sem fazer uso delas” (Kenski, 2003, p. 19). Além disso, seus conceitos vêm sendo diversamente caracterizados, muitas vezes por área, ou como desenvolvimento de novos produtos e conceito de inovação tecnológica. De acordo com Longo (2000, p.1) tecnologia "é o conjunto organizado de todos os conhecimentos científicos, empíricos ou intuitivos empregados na produção e comercialização de bens e serviços." Kruglianskas (1996) conceitua o termo mais voltado para o conceito empresarial, considerando a distribuição de bens e serviços de maneira competitiva. Desta forma, o produto se torna o resultado da tecnologia, que pode ser tangível, como um equipamento, ou intangível como um *software*.

Para Kenski (2012) a tecnologia está em todo lugar e faz parte de nossa vida em nossas atividades mais comuns como dormir, comer, trabalhar, deslocar, etc. Isso porque já estamos tão acostumados com elas que não percebemos, mas usamos uma cama com um tecido e uma espuma específica, nos alimentamos de produtos diversos encontrados no mercado, usamos equipamentos desenvolvidos para o trabalho e nos deslocamos em automóveis, ou seja, essas tecnologias estão tão próximas que não as percebemos, apesar de serem frutos da tecnologia.

Kenski relembra o histórico da tecnologia e sua relação com o homem. Ela elenca alguns conceitos e considera como sendo “[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2012, p. 24).

Já o Glossário on line da Fundação Oswaldo Cruz <sup>1</sup> expõe que

“no conjunto de conhecimentos/saberes, argumentos e razões em torno de uma arte/ofício, ou de um fazer determinado. De outra forma, pode ser entendida como o conjunto dos instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento, voltado para as necessidades humanas.” [s.d]

Por meio destes conceitos podemos inferir que as definições para *tecnologia* geralmente referem-se ao conjunto de conhecimentos, técnicas, métodos e processos utilizados na produção de bens ou na realização de serviços. Ela engloba tanto os dispositivos físicos quanto os conhecimentos abstratos, sendo uma extensão do conhecimento humano para resolver problemas práticos e satisfazer necessidades.

A tecnologia não se limita apenas a dispositivos eletrônicos ou avanços modernos; ela abrange uma ampla gama de inovações ao longo do tempo. Ferramentas de pedra, técnicas agrícolas, máquinas industriais e sistemas de comunicação são todos exemplos de tecnologia. “O desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história” (Kenski , 2012, p. 20).

Para Kenski (2012), nos acostumamos a pensar em tecnologia apenas como aparelhos e equipamentos, porém diz respeito a muitas outras coisas. Tudo que foi desenvolvido, em todas as épocas, criadas pela imaginação humana para alguma aplicação são formas de tecnologia. Em resumo, os conceitos de tecnologia fazem compreender como sendo uma expressão do conhecimento humano aplicado para criar soluções práticas, inovações e melhorias em diversos aspectos da vida. Ela desempenha um papel crucial na evolução da sociedade e na melhoria da qualidade de vida das pessoas, funcionando “como um eco dos tempos: reverbera hoje como resultado daquilo que veio sendo gritado, desde sempre” (Filé, 2011b, p. 34).

Desde os primórdios da civilização, a humanidade tem forjado uma simbiose com as ferramentas que cria. Essa coevolução, muitas vezes, reflete o desejo humano inato de superar desafios, melhorar a qualidade de vida e expandir as fronteiras do conhecimento, nos lembrando que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana” (Kenski, 2012, p. 15).

Ao longo da história, a tecnologia se manifestou em diversas formas, desde as primeiras ferramentas de pedra até as complexas redes digitais contemporâneas. Cada fase trouxe consigo não apenas avanços práticos, mas também transformações culturais e sociais.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia>. Acesso em: 03 out. 2023

“A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época” (Kenski, 2012, p.21). A Revolução Industrial capitalista, por exemplo, em sua primeira fase, testemunhou a ascensão das máquinas e a transição para sociedades urbanizadas, enquanto a era da informação redefiniu as interações humanas e a disseminação da informação.

O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia. (Kenski, 2012, p. 15).

As primeiras tecnologias empregadas na sociedade, a agricultura e domesticação de animais, representam fortes avanços. A necessidade humana de buscar melhores condições de sobrevivência, segurança, qualidade de vida, moradia, comunicação e socialização fez com que ao longo de cada era, houvesse avanços tecnológicos significativos como a invenção da roda, alavancas, polias e engrenagens. A escrita e os sistemas numéricos também foram desenvolvidos, o que permitiu a preservação e transmissão de conhecimento.

Na interação com o meio o homem modificou o espaço criando um ambiente para sua sobrevivência. Desenvolveu as vestimentas, construções para habitação e investiu na agricultura para alimentação. A Revolução Industrial em seu primeiro momento trouxe uma mudança radical ao introduzir máquinas a vapor, gerar produção em massa e o surgimento das fábricas. A Guerra Fria, de acordo com a descrição de Kenski (2012) incentivou investimentos na ciência e na tecnologia como nunca. Devido às ameaças entre Estados Unidos e União Soviética, houve grande investimento em equipamentos e serviços trazendo diversas inovações. A descoberta e aplicação da eletricidade transformaram a sociedade, levando ao desenvolvimento de equipamentos elétricos, como lâmpadas, telefones e rádios. O avanço da eletrônica culminou na invenção do transistor, que possibilitou o desenvolvimento de computadores. Coll e Monereo (2010), consideram que as Tecnologias de Informação e Comunicação foi a mais importante tecnologia criada pela humanidade, por afetar quase que completamente todas as atividades das pessoas, utilizando linguagem oral, escrita, imagens estáticas ou em movimento, dentre outras, para transmitir informações.

As TDIC ressignificaram de modo objetivo a maneira como nos comunicamos, ampliando a conectividade para além de fronteiras físicas. A ascensão da internet e das redes sociais trouxe consigo uma era de interação instantânea, possibilitando a formação de comunidades globais e a troca de ideias em uma escala sem precedentes. Para Coll e Monereo (2010), a internet não pode ser considerada apenas uma ferramenta de comunicação e busca,

ela está muito além e constitui em um espaço global e social. Resultado disso é que surgiram maneiras das pessoas se comunicarem sem estar face a face.

Contudo, essa relação não é isenta de desafios. A dependência crescente de dispositivos digitais levanta preocupações sobre privacidade e segurança. Além disso, a rápida obsolescência de tecnologias e a gestão inadequada de resíduos eletrônicos apresentam desafios ambientais significativos.

O desenvolvimento das tecnologias, tendo em vista suas implicações para várias dimensões da vida social, suscitou, e suscita, um conjunto de questões importantes que transcendem o nível imediato – propriamente técnico – de sua produção e uso. Nesse sentido, a reflexão ética também surge como uma consideração premente para essa faceta da atividade humana de criação e mobilização de meios. A inteligência artificial, por exemplo, atualmente, levanta questões sobre o controle e a responsabilidade em decisões automatizadas, enquanto o acesso desigual à tecnologia acentua disparidades sociais. Isso, para não mencionar as tecnologias que têm por objeto as diferentes e complexas determinações que remetem à vida humana em termos bioquímicos ou mesmo na satisfação de carências como alimentação, conservação e promoção da saúde organização de rotinas de vida etc. O novo alcance de certas criações tecnológicas traz igualmente a sensação de risco premente e a demanda de controlar seu desenvolvimento e, para alguns atores intelectuais e institucionais, até mitigar o ritmo de seu incremento. No entanto, a história também testemunha o potencial transformador da tecnologia para o bem. Avanços na medicina, pesquisa científica e educação são testemunhos de como a inovação pode elevar a condição humana. Enfrentar os desafios inerentes à relação com a tecnologia requer uma abordagem equilibrada, incorporando considerações éticas, responsabilidade social e sustentabilidade.

A relação entre o ser humano e as tecnologias continua a ser um diálogo em constante transformação, refletindo o impulso de exploração, originariamente calcado na necessidade de respostas a carecimento e desafios. Esse itinerário de enfrentamento da realidade possibilita o desenvolvimento, polissêmico do humano, e põe como possibilidade e demanda a descoberta e a busca por progressos. Essa jornada, marcada por desafios e triunfos, contribui para a tessitura complexa da história humana.

## 2.2 Definição do termo TDIC

As tecnologias de comunicação criadas pelo homem representam uma conquista significativa ao longo da história, transformando radicalmente a maneira como nos conectamos e compartilhamos informações. Elas não apenas facilitaram a transmissão eficiente de mensagens, mas também influenciaram profundamente a cultura. Nas literaturas que tratam dessa temática encontramos muitos termos para designar as tecnologias que vão se alterando com o intuito de ampliar as definições.

Para amparar a escolha do termo que usaremos nessa pesquisa, antes de tudo, é importante conceituar e definir as diferenças entre técnica e tecnologia, que são a base para esses termos.

Para André Lemos (2018):

[...] compreendemos por tecnologia os objetivos técnicos, as máquinas e seus respectivos processos de fabricação. Do mesmo modo, utilizamos o termo “técnica” para abranger áreas tão díspares como a dança, a economia, as atividades esportivas ou mesmo objetos, instrumentos e máquinas. A confusão de termos é impressionante. (Lemos, 2018, p. 26).

Lemos (2018) descreve que ao buscar compreender o fenômeno tecnológico atual “devemos, num primeiro momento, precisar as diferenças entre técnica e tecnologia, pois estes conceitos não são facilmente diferenciados” (Lemos, 2018, p. 26).

Desse modo, *técnica*, de acordo com Lemos (2018) está articulada com a arte de fazer, desde a elaboração de leis, passando pela arte do artesão, do médico ou da confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes. Ou seja, tem relação com a prática do fazer humano, não é algo que se encontra pronto na natureza, mas é um processo de modificação e de construção, que gera algo novo em relação à forma de existir antes da operação dos sujeitos. A atuação técnica se perfaz na articulação de coisas a serem transformadas em sua existência natural imediata e os meios que podem ser utilizados nesse processo. No contexto dessa atuação, os indivíduos manejam ou operam os segundos sobre os primeiros, transformando-os objetivamente. Ao fim, dá-se a emergência de um produto, de uma coisa humanizada em sua forma de existir, cuja razão de ser é o atendimento concreto de uma demanda particular, de um carecimento do ser humano. Para Kenski (2003, p. 18) “às maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, nós chamamos de técnicas”. Desta forma, podemos inferir que a técnica se refere a um conjunto de habilidade práticas e conhecimentos específicos. Pressupõe um dado ordenamento de momentos, de maneira que esses estejam integrados num todo ativo, onde cada movimento e

pausa corresponde, ou precisa corresponder, às três determinações de qualquer atividade produtiva: as propriedades imanentes do objeto que se modifica, as qualidades dos diversos meios pelos quais a modificação é realizada e à finalidade que se pretende em tal processo de alteração de forma, um objeto de uso que satisfaz carências humanas de algum tipo. A técnica é a concatenação recíproca desses elementos traduzida numa sequência operacional produtiva.

Por conseguinte, a técnica está associada à aplicação prática de conhecimentos ou habilidades em uma determinada atividade. Pode ser aprendida e aprimorada ao longo do tempo por meio da experiência e treinamento, esse incremento contínuo pode se dar de duas maneiras, diferentes, mas não necessariamente opostas, que ocorrem em ambientes e configurações práticas distintos. Por um lado, como o aprendizado não obrigatoriamente se dá numa relação de ensino, a apropriação incrementada da técnica, seu domínio crescente, pode ser proporcionada na imanência da própria prática produtiva como tal. Por outro lado, o aperfeiçoamento igualmente pode resultar de uma reelaboração das competências práticas do sujeito, mediada por um arranjo deliberadamente criado para tal. Nesse segundo caso, é a educação, escolar ou não, que, organizada com a finalidade de proporcionar práticas, estudos e experiências, seria o ambiente social dessa transformação. Ambas as espécies de processualidade formativa e auto-formativa podem se associar e se remeter reciprocamente. Isso estará sempre na dependência do desenvolvimento social tecnológico da produção e do quanto a própria produção tecnológica se torna matéria de aprendizado a ser apropriada de forma organizada, inclusive institucionalmente.

Quanto à tecnologia, Lemos (2018, p. 34 e 35) chama de *tecnologia moderna*, e argumenta que “vai se caracterizar pela instauração de máquinas e sistemas maquímicos que vão, pouco a pouco, afastando o homem do que até então caracterizava a relação homem – técnica: a manipulação de instrumentos e ferramentas.”

Na modernidade, é toda a tecnicidade humana que se vê reduzida à pura instrumentalidade da tecnociência, autônoma, racionalista e objetiva. Não é à toa que essa mesma tecnologia vai ser rotulada de fria, artificial, oposta a toda e qualquer realização nobre do espírito humano. (Lemos, 2018, p. 44)

A tecnologia envolve a criação e o uso de ferramentas, máquinas, equipamentos e sistemas para resolver problemas ou atender a necessidades específicas. Enquanto as técnicas variam por meio das manifestações culturais humanas, e passam de geração em geração, a tecnologia volta-se para a padronização do instrumento em uma linguagem universal. Podemos considerar que a tecnologia é a soma entre a técnica e a ciência.

Enquanto a técnica está relacionada a métodos e habilidades práticas específicas, a tecnologia vai além, envolvendo a aplicação sistemática do conhecimento científico para criar soluções inovadoras e abrangentes. Ambas desempenham papéis importantes em diferentes contextos e campos de atividade.

A sociedade vem ao longo dos anos sendo marcada pelas mudanças trazidas pela tecnologia, criada em sua maioria como resultado da ciência e do aprimoramento das próprias técnicas. Para muitos autores, essas tecnologias quando envolvem a informação e a comunicação, são referidas por siglas que as caracterizam e as enquadram nesse segmento. Esse procedimento visa produzir uma identificação sintética peculiar de tecnologias ou grupos delas, em torno de certos traços importantes que as distinguem em diferentes níveis e dimensões relacionais. Em correspondência com a complexidade crescente que o desenvolvimento de tais tecnologias assumem, várias siglas estão sendo usadas nas literaturas. Descreveremos algumas delas, dentre as quais, uma será indicada para situar o objeto deste estudo.

Os termos TI (Tecnologia da Informação) e TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para Bertoldo, Salto e Mill (2018, p. 617), “[...] referem-se às novas realidades tecnológicas e aos seus conhecimentos de emergência, respectivamente, à revolução da informação e a revolução da comunicação”. Porém existem expressões variadas nas literaturas que vão surgindo para especificar determinadas particularidades.

Para Kenski (2012) a definição de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), são aquelas que se baseiam na linguagem oral, escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, sendo que o processo de produção e uso desses meios compreende as TIC.

Continuando com sua indagação, Kenski (2012) considera que os avanços tecnológicos que vem acontecendo traz novos usos para as TIC, principalmente por se tratar de interação em tempo real. Para conceituar essa atualização ela considera a nomenclatura Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, representada pela sigla NTIC.

Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo “novas” vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. (Kenski, 2012, p. 28)

Kenski, utiliza a sigla TIC ao se referir a essas tecnologias e também pluraliza a sigla, desta forma encontramos em sua literatura, por diversas vezes no formato TICs.

José Valente se refere a essas tecnologias com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e afirma que é uma oportunidade para a educação fluir.

A presença das tecnologias digitais de comunicação e educação (TDICs) no nosso dia a dia tem alterado visivelmente os meios de comunicação e como nos comunicamos. As possibilidades e o potencial que essas tecnologias oferecem para a comunicação são enormes. É possível vislumbrar mudanças substanciais nos processos comunicacionais, alterando a maneira como recebemos e acessamos a informação. (Valente, 2014, p. 2)

Valente faz referência a essas tecnologias como sendo digitais e, para indicá-las no plural, é comum encontrarmos a sigla TDICs. No entanto, convém destacar que, segundo as normas da Língua Portuguesa, as siglas não devem receber marca de plural, sendo a forma TDIC já suficiente para representar o termo no plural, a depender do contexto.

Para Coll e Monereo (2010, p. 14) as TIC têm impacto no desenvolvimento humano, também defendem a ideia “de que as TIC fazem parte de um novo paradigma tecnológico que modifica as práticas sociais e, de maneira especial, as práticas educacionais.” Estes autores também usam a sigla TIC para fazer referência a essas tecnologias, porém optaram por usar a sigla no singular.

Ainda há outros termos, que tem surgido para criar especificação das áreas pesquisadas na tecnologia, e outros surgirão, provavelmente tornando os atuais obsoletos por não compor toda minúcia exigida, considerando que a comunicação e a educação vivem um momento de efervescência singular, como afirmado por Kenski (2008).

Para essa pesquisa usaremos o termo TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), no singular, já que o termo em seu original já está no plural e a sigla faz referência a ele, porém quando se tratar de citação, respeitaremos a nomenclatura usada pelo autor.

Com essa questão definida, cabe dizer que esse termo é frequentemente usado no contexto tecnológico, pois enfatiza a natureza digital envolvida, portanto reputamos como uma evolução das outras siglas citadas. Considerando que esta pesquisa se dedica ao estudo dos letramentos digitais, e por considerar que ele engloba os outros termos citados, não acarretando prejuízo e tampouco desatualização do estudo.

### 2.3 Comunicação e educação

A educação deveria, assim como a informação e a comunicação estar em constante atualização frente as ofertas das mudanças tecnológicas. Estas, abertas à presença de um conhecimento que se incrementa continuamente e se aquecem diante das oportunidades facultadas pelo processo social de produção, tanto dos valores de uso (artigos ou efeitos úteis) quanto dos meios utilizados, não se limitam a conceitos anteriores, mas deixam espaço para o novo, para as possibilidades que podem surgir. Valente (2014) acerca da presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no nosso dia a dia, argumenta que têm alterado visivelmente os meios de comunicação e como nos comunicamos. Desta forma é patente como a mobilização de tais ferramentas apresenta as oportunidades, bem como exige que ponderemos igualmente acerca dos desafios sociais e individuais dessa utilização nos diferentes contextos da prática humana, dentre esses a educação.

A esse respeito, evidencia-se, porém, como nas últimas duas décadas, que as mutações na informação e na comunicação, mediada por tecnologias digitais, estão mais avançadas do que as transformações que se verificaram na educação durante o mesmo período. E isso, seja na prática educativa seja nas formas pelas quais se organiza, operacional e institucionalmente. Acerca da prática formativa é possível observar que “Esta ainda não incorporou e não se apropriou dos recursos oferecidos pelas TDICs” (Valente, 2014, p. 142). As escolas mantêm muito do padrão de ensino do passado, conectado à ideia de que a interação é a mais produtiva em termos de ensino/aprendizagem quando se posiciona a figura do professor como detentor do conhecimento, e os alunos como receptores passivos. Uma aprendizagem baseada no lápis e papel (Valente, 2014). O transmissor de informação como colocado por Valente (2014), do ponto da comunicação, foi por muito tempo praticada na ideia de um emissor portador de conhecimento indubitável e capaz de transmiti-lo aos receptores, que aguardavam ansiosamente pela informação. Para Valente (2014), o receptor era tido como um vaso a ser preenchido. Porém, temos o conhecimento de que essa teoria não se vale mais atualmente, ao considerar que o receptor não se trata de um vaso a ser preenchido, pois este já carrega suas experiências, ideologias e cultura, ou seja, cada receptor, tem seu vaso ocupado por características únicas que o formam como ser humano, e cada um receberá a informação de acordo com sua consciência, filtrando e absorvendo aquilo que lhe é pertinente, que lhe é útil.

Por mais que a comunicação seja baseada no modelo interacional - do diálogo e da interação entre sujeitos - o conhecimento que cada indivíduo constrói é produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação que recebe. O conhecimento é fruto do significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, com base nas informações advindas do meio em que ele vive. É algo construído por cada um. (Valente, 2014, p. 143)

Cada indivíduo ao receber informações por meio do processo da comunicação dará um sentido àquilo que recebeu. Pensar que todos interpretam e compreendem da mesma maneira é um erro que não deve ser considerado. Aquele que recebe, constrói seu próprio entendimento fruto da significação que atribui na sua mente, e aqui notamos que o papel da educação vai além do papel da comunicação. Enquanto esta se ocupa na transmissão da informação, aquela tem um papel essencial na construção do entendimento recebido ao ajudá-lo a interpretar e construir conhecimento. Para Valente (2014), é nesse momento que comunicação e educação diferem na função e no campo de estudo.

Se considerarmos que já existe conhecimento e que o receptor ao ter contato com ele adquirirá a interpretação da forma desejada, estamos voltando no conceito do receptor como um vaso a ser preenchido, pois desta forma estamos forçando indivíduos a uma aprendizagem robotizada, em que todos devem pensar, agir e comunicar igualmente. Verdade é, que cada receptor se apropria do conhecimento de uma maneira não padronizada, e ele não tem essa responsabilidade da padronização, pois se fosse assim, estaríamos estagnados andando em círculos no processo de aprendizagem e evolução humana.

Também não podemos esperar que cada um tome partido da aprendizagem construída por si só e isso basta, pois geraria uma disfunção humana com problemas na comunicação e na exclusão da aprendizagem escolar. Portanto, aqui entra a função escolar, em que “a educação não deve ser totalmente baseada na transmissão, nem totalmente baseada na construção – nem tanto ao céu nem tanto à terra!” (Valente, 2014, p. 144).

Educação e comunicação são dois conceitos inter-relacionados, mas que se distinguem em suas naturezas e propósitos. Por um lado, a comunicação refere-se à troca de informações, ideias e sentimentos entre indivíduos ou grupos. É um processo mais amplo que abrange diferentes formas, como linguagem verbal, não verbal, escrita, visual e digital. A comunicação é essencial para a vida social e organizacional, permeando todas as interações humanas. Enquanto a educação se concentra no desenvolvimento do intelecto e das habilidades, a comunicação é uma ferramenta fundamental para facilitar a compreensão mútua, a colaboração e a construção de relações interpessoais.

Por outro lado, a educação é um processo sistemático de ensino e de aprendizagem que visa à construção de conhecimentos, habilidades e valores de uma geração para outra e abrange um espectro amplo de disciplinas e áreas do conhecimento. A educação busca desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de análise e a formação de cidadãos conscientes. Trata-se de uma interação comunicativa delimitada por elementos e relações peculiares, nas quais tanto os sistemas de signos – que são eminentemente simbólicos e polissêmicos – quanto o caráter mesmo da elaboração de vínculos linguisticamente estruturados, determinam-se por finalidades e procedimentos que a distinguem dos outros contextos societários. A comunicação aqui se circunscreve por referenciais que não se esgotam aos conteúdos ou fins imediatos ou de cada processo que perfaz um itinerário de formação.

Ambos os conceitos, são essenciais para o desenvolvimento humano e social. A comunicação é uma prática cujas modalidades e ferramentas facultam a interação entre pessoas e a disseminação do conhecimento. Já a educação, enquanto forma de interação social mediada por múltiplas linguagens, proporciona experiências variadas que envolvem estrutura e conteúdo capazes de sustentar uma compreensão profunda e reflexiva do mundo — consolidando, assim, sua função transformadora na formação dos indivíduos e da sociedade.

A atuação da escola constitui em auxiliar o aluno na aquisição da aprendizagem, não de transmitir conhecimento puramente técnico e esperar que o aluno aceite e responda àquela informação de maneira padronizada, mas de criar significado através do que recebe na construção daquela informação. Nessa perspectiva Valente (2014) afirma que o essencial no processo educacional é saber como prover a informação, “de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento” (Valente, 2014, p. 144). Dentre as ideias de soluções para desenvolver a aprendizagem, Valente (2014) cita o uso das TDIC desde que tenham foco educacional. Veremos no próximo tópico essa relação do uso das tecnologias e educação.

## 2.4 Relação das TDIC com a educação

A tecnologia tem sido uma força motriz na história, moldando as civilizações e transformando a forma como vivemos, trabalhamos e nos comunicamos. A percepção da presença da tecnologia na vida diária em suas diversas demandas está atrelada às atividades humanas. Ao longo da história é possível perceber que as muitas invenções tinham intuito de atender as necessidades comuns como, por exemplo, a prensa de tipos móveis por Gutenberg.

O desenvolvimento da escrita, como hieróglifos no Egito e cuneiforme na Mesopotâmia, foi uma das primeiras formas de tecnologia da informação. Segundo César Coll e Charles Monereo (2010) considerando a evolução da tecnologia de comunicação até a atualidade, o principal objetivo da educação formal é a instrução de uma mente alfabetizada, letrada, capaz não apenas de decodificar foneticamente os grafemas como também de compreender os conteúdos de maneira significativa para utilizá-los.

Kenski (2003) aponta que todas as eras foram tecnológicas, pois em cada uma houve um tipo de tecnologia que mudou o comportamento humano, transformando radicalmente as formas de organização. Cada era avançou à sua maneira, definindo valores e comportamentos que deveriam ser aprendidos diante da nova realidade social com determinada tecnologia. A aprendizagem também tem sido mediada por essas inovações, e distingue um grupo dos demais em cada época. Numa sociedade sem escrita por exemplo, as crianças aprendem os conhecimentos disponíveis nas tarefas cotidianas e memória local.

As TDIC oferecem possibilidades de interação e conhecimento, e o suporte escolhido (TV, *smartphone*, *tablet*, computador) novos desafios, já que cada um tem suas características. Elas possibilitam novas aprendizagens dada a forma de interação.

Os atributos das novas tecnologias digitais tornam possíveis o uso das capacidades humanas em processos diferenciados de aprendizagem. A interação proporcionada por softwares especiais e pela Internet, por exemplo, permite a articulação das redes pessoais de conhecimentos com objetos técnicos, instituições, pessoas e múltiplas realidades... (Kenski, 2003, p. 5)

Porém, como afirma Valente (2014), se o aprendiz não tem objetivo durante a navegação na Internet, a atividade tem pouco significado. Ele pode permanecer muito tempo conectado, e obter pouca compreensão dos tópicos visitados. Podemos imaginar um aluno navegando em um suporte digital durante a aula, mas toda informação pesquisada não é colocada em prática, não cria significados, não é trabalhada na disciplina, ou seja, não há

como afirmar que o aluno compreendeu o que fez. É necessário que o professor crie atividades voltadas para que a construção do conhecimento se efetive.

O contato com os dispositivos digitais na educação cria um importante meio de troca de informações e facilidade na comunicação. Valente (2014) aponta alguns tipos de aplicação das TDIC na educação, com o objetivo de mostrar a cooperação entre pessoas de um determinado grupo que está além de apenas uma comunicação em rede. Ela proporciona troca de experiências quando interagem em uma mesma atividade. Ele cita também a programação ou simulação de fenômenos que ocorre entre os comandos do aprendiz e a execução através das tecnologias digitais.

As tecnologias fazem parte da sociedade atual e gera transformações culturais. De acordo com Coll e Monereo (2010) a internet não é apenas uma ferramenta, mas constitui um espaço global para ação social. Consideram que as tecnologias criadas com a função da transmissão de informações têm especial importância por atingir praticamente todas as atividades humanas. Além disso são ferramentas com múltiplas funções que proporcionam como por exemplo o pensar, aprender e conhecer.

A escola é um espaço social e através dela ocorre a formação dos indivíduos que ali frequentam. Pensar nas Tecnologias de Informação e Comunicação dentro do espaço escolar é pensar na expressão social das pessoas. “Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.” (Kenski, 2012, p. 19).

Os grupos sociais, as famílias e os indivíduos, estão inseridos em um campo cultural, e a escola, frente a esse aspecto, deve pensar na formação de todas as pessoas como um espaço de troca e conhecimento já que a sociedade espera receber uma orientação para apropriação crítica desses meios de conhecimento.

Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social. A forma como se expressa oralmente, como se alimenta e se veste, como se comporta dentro e fora de casa são resultado do poder educacional da família e do meio em que vive. Da mesma forma, a escola também exerce o seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, alunos e os conteúdos a serem aprendidos. (Kenski, 2012, p. 19)

O espaço escolar é o ambiente ideal para o conhecimento da inovação. A tecnologia, bem com seu impacto nos vários aspectos da vida individual e social, precisa ser compartilhada, e acredita-se que a escola seja o lugar ideal para que esse aprendizado

aconteça. Kenski (2012, p. 43 e 44) defende esse pensamento quando escreve que “educação e tecnologias são indissociáveis”, e usa o termo *socialização da inovação* para amparar a ideia de que a nova descoberta tecnológica deve ser ensinada, bem como a melhor forma de usar essa inovação, pois a simples campanha de divulgação publicitária não ensina, mas apenas divulga. Desta forma, não basta por exemplo, apenas adquirir um computador, é preciso aprender a usar da melhor forma para extrair dele as necessidades do usuário.

Para Kenski (2012, p. 44 e 45) as tecnologias em sua maioria servem de auxílio no processo educativo, não são o foco de estudo, não são o objeto de estudo e tampouco a finalidade escolar, mas são a colaboração para uma aprendizagem integral. Se observarmos, a tecnologia está no processo, uma atividade elaborada pelo professor usando os suportes digitais, os documentos escolares, os planejamentos, os sistemas de frequência e notas, porém, ainda não provocam “alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras como os professores trabalham didaticamente com seus alunos.”

As tecnologias trouxeram mudanças significativas para a educação com possibilidades inovadoras que podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem. São diversos recursos e formas de serem aplicados para obter uma educação mais atrativa. A internet possibilitou a ampliação dessas possibilidades, ao abrir canais de comunicação mundial. Todavia, é necessária intervenção para auxiliar o aluno a usar os recursos de maneira a ampliar seu conhecimento.

A Internet está ficando cada vez mais interessante, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos. Porém, se o aprendiz não tem um objetivo nessa busca e na sua navegação na Internet, essa atividade tem pouco significado. A navegação pode mantê-lo ocupado por um longo período de tempo, porém muito pouco pode ser realizado em termos de compreensão dos tópicos visitados. Se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao educador suprir tais situações para que a construção do conhecimento ocorra. (Valente, 2014, p. 145).

O uso das tecnologias quando amparado por um professor leva a caminhos de aprendizagem. Quanto a esse uso das tecnologias os autores Coll e Monereo (2010) levantaram uma análise de diversos especialistas e chegaram em três etapas-chave para o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e o efeito na educação.

A primeira etapa, é caracterizada pela linguagem natural, ou seja, a fala, sistema primário de comunicação, que apresenta o requisito essencial de as pessoas estarem no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo, estar atentos, memorizar e ter a capacidade de

repetição. Essas habilidades também são encontradas em algumas modalidades de ensino e aprendizagem.

A segunda etapa, verifica-se com a supremacia do homem sobre as outras espécies. Aqui o foco não está mais voltado à sobrevivência, mas de adaptar as necessidades do homem por meio da apropriação de elementos naturalmente existentes para satisfazer carecimentos como alimentação e moradia, selecionando animais e vegetais para compor o ambiente humanizado e para servir de recursos. A necessidade de registro, e de compartilhamento de ideias foi possível com o surgimento da escrita. A partir de então não exigia a presença física, poderiam usar cartas para se comunicar com pessoas a uma certa distância. Nesse período, essa tecnologia encontra referencial com o desenvolvimento de livros didáticos e ensino à distância, através de correspondência. A partir daí até hoje,

a formação de uma mente alfabetizada, letrada, capaz não apenas de decodificar foneticamente os grafemas como também de compreender os conteúdos de maneira significativa para utilizá-los, tem sido, provavelmente, o principal objetivo da educação formal. (Coll; Monereo, 2010, p. 18)

Já o terceiro momento se dá com o surgimento da linguagem digital, quando os recursos audiovisuais entraram no meio educacional complementando a escrita. O aparecimento dos primeiros computadores no final na década de 1940 encontrariam campo fértil para a educação assistida por computador. Através da interligação entre computadores e a internet, chegamos à Sociedade da Informação (SI), que Coll e Monereo (2010) considera como um novo estágio de desenvolvimento, caracterizado pela capacidade de seus membros em obter e compartilhar informações de maneira rápida, em qualquer lugar e com um custo baixo.

Nesse novo cenário, Coll e Monereo (2010), elencam três propriedades que as tecnologias incorporam, sendo elas a acessibilidade, a usabilidade e a adaptabilidade. Para que a usabilidade aumente, é necessário que a acessibilidade e a adaptabilidade sejam maiores. Mesmo que o acesso universal à internet ainda não seja uma realidade, é inegável o fato de que tem avançado de maneira muito rápida.

A acessibilidade às tecnologias refere-se à garantia de que as ferramentas digitais e tecnológicas estejam disponíveis e sejam utilizáveis por um grupo de pessoas, independentemente de suas habilidades, limitações físicas ou condições de vida. O que está delimitado, evidentemente, pelo tipo de organização da sociedade e pela forma como esses recursos tecnológicos são nela produzidos, distribuídos e utilizados. Esse conceito visa assegurar que a revolução tecnológica seja inclusiva proporcionando a participação plena na

sociedade digital. Uma das abordagens da acessibilidade é o *Design Universal* que visa criar produtos e ambientes que possam ser usados de maneira instintiva. No contexto das tecnologias, isso significa desenvolver interfaces, aplicativos e dispositivos que sejam intuitivos e utilizáveis por todos (Coll e Monereo, 2010).

Outra forma de acessibilidade envolve a incorporação de recursos que permitem a adaptação das tecnologias às necessidades específicas de diferentes usuários. Isso inclui opções de ajuste de tamanho de fonte, contraste, legendas em vídeos, leitores de tela e outras funcionalidades que tornam a experiência digital mais inclusiva. Podemos afirmar então que a acessibilidade às tecnologias está ligada à promoção da inclusão digital (Coll e Monereo, 2010).

A usabilidade está ligada com as interfaces mais intuitivas que facilitam o uso. Refere-se à disposição com que os usuários podem interagir com uma interface ou sistema e realizar suas tarefas de maneira eficiente, eficaz e satisfatória. Nas tecnologias, a usabilidade desempenha um papel crucial para garantir que as ferramentas digitais sejam acessíveis e proporcionem uma experiência positiva aos usuários. Desta forma permite que aprendam a utilizar o sistema rapidamente, sem a necessidade de extenso treinamento. Isso é especialmente importante em ambientes escolares por exemplo, onde os alunos podem ter diferentes níveis de familiaridade com a tecnologia (Coll e Monereo, 2010).

Já a adaptabilidade às tecnologias refere-se à capacidade das pessoas e organizações de se ajustarem e aproveitarem as mudanças tecnológicas de maneira eficaz. Isso envolve a disposição e a habilidade de se adaptar a novas ferramentas, sistemas e abordagens tecnológicas para atender às necessidades em constante evolução. Requer uma mentalidade de aprendizado contínuo (Coll e Monereo, 2010).

As novas gerações, em sua maioria, por terem contato com dispositivos tecnológicos desde muito cedo, desenvolvem quase que naturalmente uma adaptabilidade em relação a esses equipamentos, o que podemos compreender como uma vantagem que irá auxiliar a explorar melhor os recursos disponíveis, porém é importante que além disso, tenham um objetivo nessa interação.

As TDIC, quando planejadas para participação ativa na aprendizagem, podem ser úteis no processo de ensino, e na maior parte dos casos são amparadas pelas redes de internet. Dissemos na maior parte, pois existem diversas que podem ser utilizadas sem depender

diretamente da rede. Essas tecnologias podem ser valiosas em ambientes onde a conectividade *online* é limitada ou para situações em que é necessário prescindir da internet.

Pensando no uso das TDIC para a educação, os autores Coll e Monereo (2010), ao se posicionarem inferindo primeiramente na necessidade de abandonar a ideia que o fato de introduzir as TDIC na educação por si só já gera um elemento inovador e transformador das práticas educativas, resultando de forma natural na modernização e na qualidade do ensino, o que de fato não acontece, pois para que esse elemento faça parte do processo de aprendizagem, ele depende de vários fatores, percursos e objetivos que resultem em uma participação ativa na aprendizagem.

A história tem testemunhado ao longo dos anos, mesmo que não sincrônica ou sequencial a evolução dos instrumentos tecnológicos na educação que refletem as mudanças na sociedade, nas necessidades educacionais e nas possibilidades tecnológicas. Se tomarmos como exemplo o papel, um dos instrumentos mais comuns ao longo das décadas da educação, podemos concluir que se trata de um artigo essencial e básico para os processos de ensino e de aprendizagem.

Com a tecnologia de cada época e diante da necessidade eminente de registrar seus pensamentos, algumas culturas desenvolveram artefatos para cumprir essa função. Maciel (2020) ao criar uma narrativa sobre essas invenções tecnológicas que antecederam o papel afirma que “passamos por tabletes de argila, tabuletas de madeira, tiras de folhas de palmeira, metais, cascas de árvores, até chegarmos a alguns materiais mais próximos do papel, como o papiro e o pergaminho.” (Maciel, 2020, n.p).

Atualmente temos computadores, fruto da continuidade dessa tecnologia surgida com as demandas da humanidade, mas a invenção desses tipos diversos de suporte de escrita não condiciona ao resultado esperado. A humanidade precisou conhecer, dominar o uso da língua, da escrita e da técnica. Enquanto não existia papel, a humanidade não tinha como mensurar o impacto que ele geraria na sociedade, ao ser criado, foi se desenvolvendo um longo processo para seu uso, tornou-se cada vez mais popular, muitas vezes não trouxe o resultado esperado, mas é inegável o fato de que não conseguimos pensar em uma escola hoje, que não use papel.

Por outro lado, Coll e Monereo (2010) sustentam a necessidade de abdicar a ideia de que as TDIC são apenas mais uma entre os elementos de intervenção na educação, com a justificativa de que a partir da proposta pedagógica é que se pode extrair suas potencialidades. Fato é que “realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem

e as relações entre seus atores e entre esses atores e as tarefas e conteúdo de aprendizagem [...]” (Coll; Monereo, 2010, p. 10). Nesse contexto, Kenski (2012) ponderando sobre a evolução das tecnologias, afirma que “não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos” (Kenski, 2012, p. 21).

Uma parcela de estudantes já tiveram contato com as tecnologias digitais, antes mesmo de ingressar na escola. Isso justifica a argumentação de que elas interferem na educação, já que interferem na sociedade, nos costumes e nos valores. As crianças têm acesso primário a equipamentos digitais do que a instrumentos de uso escolar, como lápis e borracha, portanto abre caminho para uma transformação “que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia” (Coll; Monereo, 2010, p. 11).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emergem como catalisadoras de uma revolução educacional, trazendo consigo uma série de benefícios que redefinem o panorama do ensino e da aprendizagem. Estas inovações tecnológicas não são apenas ferramentas, mas agentes transformadores, promovendo uma abordagem mais dinâmica e acessível ao conhecimento.

Por meio delas, os indivíduos podem realizar buscas de informações de assuntos diversos, podem também filtrar essas buscas por especificidade “tornando possível utilizar sofisticados mecanismos de busca que permitem encontrar, de modo muito rápido, a informação existente em banco de dados ou na Web” (Valente, 2014, p. 145).

As TDICs podem estar interligadas em rede e, por sua vez, interligadas à Internet, constituindo-se em um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas. É possível entrar em contato com pessoas e trocar ideias socialmente, ou conseguir ajuda na resolução de problemas ou mesmo cooperar com um grupo de pessoas na elaboração de uma tarefa complexa. (Valente, 2014, p. 145).

A ascensão da internet transformou radicalmente a paisagem educacional, consolidando-se como um campo vasto e dinâmico de informações acessíveis a estudantes e educadores em todo o mundo. Este meio digital proporciona uma riqueza de recursos educacionais que transcendem as fronteiras tradicionais das salas de aula, abrindo portas para uma nova era de aprendizagem.

As tecnologias ao serem incorporadas no processo educativo de forma a transformar a realidade de ensino, construindo espaço para uma educação diferenciada e atrativa, com a mediação correta, abre caminhos para a aprendizagem plena e atual, que leve o aluno a

aquisição de habilidades para as diversas situações, sejam pessoais ou sociais, e em diferentes suportes. Habilidades estas ligadas também ao letramento, que trataremos no próximo tópico.

## 2.5 Conceituando Letramentos

Vários pesquisadores têm se preocupado em definir letramento por ser um conceito amplo e relevante. Dentre eles destacamos Soares (2009) e Kleiman (2005) que apresentam considerações importantes para o tema e problemas abordados no curso da pesquisa. Magda Soares em seu livro *Letramento um tema em três gêneros* (2009) busca formular uma definição para letramento considerando a dificuldade de elaborar de forma precisa e simultaneamente universal. Assim, na impossibilidade de delimitá-lo com precisão, já que cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais Soares (2009) descreve duas dimensões do letramento a depender do foco. Se o foco está na dimensão individual, então o letramento é visto como atributo pessoal. Já quando está na dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural. Além disso afirma que decodificar é apenas o primeiro passo.

Com relação à dimensão individual, o letramento envolve dois processos diferentes que são a *leitura* e a *escrita* como habilidades diversas e a capacidade de transformá-la, porém muitas vezes as definições de letramento tomam a leitura e a escrita como uma única habilidade. Já na dimensão social, Soares (2009) assinala que o letramento é o que as pessoas *fazem* ao mobilizarem as habilidades de leitura e escrita, dentro de *um contexto específico* e sua relação com os valores e as práticas sociais.

Ao pensar na possibilidade de uma definição Soares (2009) completa que é uma tarefa altamente controversa, porém uma definição geral e amplamente aceita é necessária, desta forma, considerando a amplitude do termo letramento, sua importância e a necessidade de avaliá-la, descreveu-a como sendo

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (Soares, 2014, p. 102)

Angela B. Kleiman, em seu livro publicado em 2005 denominado *Preciso “ensinar” o letramento?* o define como um conceito para *usos da língua escrita* não somente na escola,

mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, em todas as esferas da prática humana.

#### Segundo Kleiman (2005) letramento

abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (p. 21)

Podemos entender então que o letramento está associado com habilidades articuladas ao sistema de escrita nas diversas interações sociais, utilizando suportes de diferentes tipos em diversas funções. E conquanto sua significação unitária seja de difícil conceituação, é necessária uma definição geral e abrangente, ainda que provisória, que balize a pesquisa. Considerando-se tais aspectos e questões, optou-se pelas autoras citadas e suas considerações quanto ao letramento.

Com a compreensão de que letramento apresenta diversas categorias e habilidades ligadas a práticas sociais complexas e variáveis, usaremos o termo no plural, como amparado por Magda Soares (2002, p. 156), que propõe o uso de *letramentos*, considerando que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias”.

### 2.5.1 Como surgiu o termo letramento?

Devemos considerar que a conceituação de letramento é um tema recente para os profissionais da educação, pois surge na segunda metade dos anos 80 através das publicações de especialistas.

Cabe ressaltar que a palavra letramento foi originalmente criada no singular, e para esse momento em que usaremos referências de autores sobre essa temática, iremos manter o termo no singular.

Segundo Soares e Batista (2005) o conceito de letramento surge por meio da ampliação do conceito de alfabetização, que considerava alfabetizada a pessoa que dominava algumas letras, ou seja, que apresentava mínimas habilidades de ler e escrever.

Para Kleiman (2005) a tecnologia da escrita tem mudado e essas alterações têm efeitos na escola.

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet. (Kleiman, 2005, p. 20 e 21)

Durante o século XX com as indagações quanto a leitura e escrita na sociedade, os conceitos de alfabetização foram sendo complementados, passando a considerar alfabetizado não aquele que apenas apresenta capacidades mínimas de ler e escrever, “mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.” (Soares; Batista, 2005, p. 47). Ou seja, que se relaciona ativamente com a língua e suas particularidades nas diversas circunstâncias da sociabilidade. Tem a ver com uma apropriação individual na qual a imersão do sujeito no ato linguístico supera o aspecto puramente procedimental ou mediatizado por memorização de regras e de atuação por treinamento. De certo modo, trata-se de uma aquisição na qual uma das características é sua “funcionalidade” multilateral e multidimensional.

Em muitos estudos e pesquisas o termo alfabetização funcional é usado significando letramento, conforme afirma Soares e Batista (2005), também é encontrado o termo alfabetismo. Em outra obra de Soares (2005) encontramos a seguinte arguição:

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional*, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito *social* da alfabetização. (Soares, 2005, p. 18)

Na 3ª edição de seu livro *Alfabetização e Letramento* (2005), Magda Soares relembra que com o passar do tempo a bibliografia foi revelando sua preferência pela palavra *letramento*, no lugar do termo *alfabetismo*. “Até recentemente, *letramento* era palavra não dicionarizada; somente em 2001 o *Dicionário Houaiss* dicionarizou tanto essa palavra quanto *letrado*, como adjetivo a ela correspondente.” (Soares, 2005, p. 29) Isso se dá devido às demandas da sociedade atual que exige prática de forma a atender as necessidades contemporâneas. Portanto o conceito de letramento designa o “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (Soares; Batista, 2005, p. 50)

Para Soares (2009) a justificativa para o surgimento da palavra *letramento* se dá para as novas ideias da sociedade ao compreender certos fenômenos. Esse termo em português

advém da palavra inglesa *literacy*, e conclui que *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2009, p. 17) Além disso, a autora ainda complementa citando os adjetivos presentes na ideia da palavra *literacy*.

Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (Soares, 2009, p. 17)

Portanto, a palavra letramento criada para a Língua Portuguesa, é “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). Não basta apenas aprender a ler e a escrever, como por muito tempo pensou, é necessário responder às demandas sociais de forma adequada, ao considerar uma nova realidade “em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (Soares, 2009, p. 20)

De acordo com Soares (2009) por muito tempo no Brasil, foi considerado que o cidadão sabia ler e escrever, se este pudesse assinar o próprio nome. Com a busca em considerar as práticas sociais referente ao uso da leitura e da escrita, houve alteração no Censo Demográfico realizado pelo IBGE que até 1940 considerava alfabetizado o indivíduo que declarasse saber ler e escrever, o que muitas vezes era interpretado como ser capaz de assinar o próprio nome, e a partir do Censo de 1950, o critério mudou: passou-se a considerar alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples, ou seja, alguém que já demonstrasse algum uso funcional da leitura e da escrita em práticas sociais básicas.

Outro fator relevante é citado por Soares (2009), ao considerar que um indivíduo que não sabe ler e escrever pode de certa forma ser letrado e justifica exemplificando que se este indivíduo vive em meio de forte acesso à leitura e escrita, ouvindo notícias nos jornais e leituras de cartas por exemplo, ou ditando cartas para que alguém as escreva, viverá a prática do letramento, por fazer uso das atividades sociais de leitura e escrita. Podemos também considerar uma criança que ainda não foi alfabetizada, mas que ouve histórias lidas por outra pessoa, folheia revistas e jornais percebendo seu uso e função, está vivenciando práticas de letramento.

Para justificar a recente palavra *letramento*, Soares (2009) usa outras duas que considera importante: *estado* e *condição*, ponderando que ao aprender a ler, escrever e usá-las na prática, a pessoa se torna diferente, alcançando um novo estado ou condição.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais tornar-se diferente. (Soares, 2009, p. 37)

Ao definir a palavra letramento, Soares (2009) considera o termo letra (forma portuguesa) + mento (sufixo que indica resultado de uma ação) que resulta da “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.” (Soares, 2009, p.39)

Finalizando, podemos considerar que o surgimento dessa nova palavra ampliou o conceito de alfabetização, trazendo um novo olhar as práticas de leitura e escrita e novas formas de avaliar seu uso considerando as demandas sociais.

### 2.5.2 Afinal, o que é letramento?

O letramento está ligado a capacidade de compreender, usar e interpretar textos em contextos variados da vida cotidiana. Engloba não apenas a habilidade de decifrar letras e palavras, mas também a compreensão profunda do significado por trás dos textos.

Kleiman (2005) aborda alguns aspectos para tentar definir o letramento. Ela destaca a importância de compreender não apenas como a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas como uma prática social complexa que envolve a participação ativa dos indivíduos em diferentes contextos sociais e culturais.

Inicialmente Kleiman (2005) se preocupa em destacar o que *não* é letramento, na tentativa de deixar mais claro o que de fato é. Parte do princípio de que *letramento não é um método*, apesar de muitos profissionais acreditarem que o sucesso no processo do ensino e da aprendizagem depende de uma forma definida e padronizada. Ao contrário dessa ideia, o letramento busca o envolvimento do educando no mundo da escrita, que pode ser alcançado através de práticas de leitura, arranjos na sala de aula de forma que o aluno tenha acesso aos materiais de escrita e conhecimento dos tipos de escrita presente no seu bairro. Outras atividades podem ser acrescentadas de maneira a oportunizar o acesso a escrita. Porém desde que não espere que o letramento seja adquirido assim, pois “o letramento não é nada disso, ou melhor, é tudo isso, e muito mais.” (Kleiman, 2005, p. 10)

Um segundo ponto de destaque feito por Kleiman (2005) é que o *letramento não é alfabetização*, porém a integra em seu complexo conceitual. Ou seja, são campos que se associam.

A existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das **práticas de letramento** que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (Kleiman, 2005, p. 11 e 12)

Portanto a alfabetização e o letramento são dois conceitos relacionados, mas distintos, que se referem à habilidade de lidar com a escrita e a leitura, porém, em diferentes níveis e contextos.

A alfabetização se refere ao processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita. Ela envolve a aquisição das correspondências entre letras e sons, a compreensão do funcionamento do sistema alfabético e a capacidade de decodificar palavras. Em resumo, a alfabetização está mais relacionada à decodificação de textos e à capacidade de reconhecer e pronunciar palavras.

O letramento vai além da alfabetização e se refere à capacidade de compreender, interpretar e utilizar textos de forma significativa em diferentes contextos sociais e culturais. Ele envolve a compreensão das práticas de leitura e escrita em diversos ambientes, como escola, trabalho, família e comunidade. O letramento abrange habilidades de interpretação, análise crítica, produção de textos e participação em atividades sociais que envolvem a escrita.

Em resumo, enquanto a alfabetização se concentra nas habilidades básicas de decodificação de textos, o letramento vai além, envolvendo a compreensão e o uso significativo da escrita em diferentes contextos. São duas competências associadas, mas distintas em termos de abrangência contextual de elementos e atuações, bem como no que respeita ao modo como se articulam na prática social efetiva, em seus diferentes âmbitos.

Em terceiro lugar, para Kleiman (2005), *letramento não é habilidade*, apesar de envolver várias delas, pois envolve ação. Ele é complexo, e exige diversas capacidades e habilidades, sendo o papel da escola proporcionar a participação efetiva dos alunos em práticas de letramento.

Afinal, o que é letramento?

Letramento está ligado ao aspecto da escrita na sociedade ao longo dos anos como práticas de leitura e escrita que vêm se atualizando, se transformando em consonância com a sociedade. O letramento é um conceito que vai além da simples habilidade de decodificar letras e palavras, abrangendo a capacidade de compreender, interpretar e utilizar textos de maneira significativa em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes suportes. Ele se refere à prática social da leitura e da escrita, englobando não apenas as habilidades básicas de alfabetização, mas também a compreensão das práticas de leitura e escrita em diversos ambientes, como escola, trabalho, família e comunidade, e diversos suportes, como caderno, *smartphone* e computador.

Essas práticas podem e devem ser trabalhadas na escola por meio de eventos que pratiquem atividades da vida social respeitando as regras da escrita. Segundo Kleiman (2005, p. 22) podemos considerar como evento de letramento as atividades em que a “fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos”.

Um evento de letramento é uma atividade planejada e estruturada que visa promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, por meio de um conjunto real de condições, mediações, arranjos e técnicas pressupostas à deflagração da apropriação do educando. Esses eventos são projetados para envolver os participantes em experiências significativas de letramento, proporcionando oportunidades para praticar e aprimorar suas habilidades de comunicação escrita e compreensão de textos, levando a experiência de ir apropriando de fato da língua, integrando-a a si como *seu meio de produção de relações e interações*.

Os eventos de letramento podem assumir diversas formas e serem realizados em diferentes ambientes, como escolas, bibliotecas, centros comunitários, locais de trabalho e espaços públicos. Alguns exemplos comuns de eventos de letramento incluem: Oficina de leitura e escrita, feiras de livro, contação de histórias e ditados. Esses são apenas alguns exemplos de eventos de letramento, mas há uma variedade de outras atividades e iniciativas que podem ser realizadas para promover e celebrar a leitura e a escrita em comunidades diversas. O objetivo desses eventos é criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de letramento e incentivar o amor pela leitura e pela escrita em todas as idades.

Kleiman (2005) ainda ressalta a importância de o evento ser colaborativo, pensando em atividades com grupos que exerçam diferentes habilidades, mas que todos cheguem ao objetivo desejado.

Uma abordagem ampla de letramento reconhece que a escrita e a leitura são atividades inseridas em contextos sociais e culturais específicos, influenciadas por fatores como identidade, gênero, classe social, poder, contexto da leitura e situação em que ocorre. Isso significa que as práticas de letramento variam de acordo com as características e experiências dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Por exemplo, as práticas de letramento em uma comunidade rural podem ser diferentes das práticas em um ambiente urbano, as práticas de letramento de uma criança podem ser diferentes das de um adulto, a realização da cerimônia de um casamento pode ser diferente de um congresso técnico para uma categoria de profissionais.

O letramento também envolve habilidades além da simples decodificação de textos. Isso inclui a capacidade de interpretar e analisar textos, discernir entre diferentes pontos de vista, avaliar criticamente informações e produzir textos de forma clara e coerente. Além disso, o letramento pode ser visto como uma prática positiva permitindo que os indivíduos participem plenamente da sociedade, expressem suas ideias e busquem seus objetivos pessoais e profissionais.

Uma compreensão do letramento como uma prática socialmente situada implica reconhecer e valorizar a diversidade de experiências de letramento dos alunos em suas vidas cotidianas. Isso significa que os educadores devem adotar uma abordagem sensível e inclusiva ao ensinar letramento, levando em consideração os diferentes contextos culturais e sociais dos alunos e promovendo práticas de ensino que sejam relevantes e significativas para suas vidas.

Em resumo, o letramento é uma prática social complexa que vai além da mera habilidade de ler e escrever. Ele envolve a compreensão e o uso significativo da escrita em diversos contextos, promovendo o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos indivíduos. Uma abordagem eficaz reconhece a diversidade de experiências e práticas de letramento dos alunos e busca capacitá-los a se engajar de forma crítica e produtiva com a leitura e a escrita no seu dia a dia.

## **2.6 Conceitos e competências dos Letramentos Digitais**

Os letramentos digitais emergem como uma bússola essencial para navegar na era da informação. Mais do que dominar ferramentas digitais, eles se configuram como um conjunto

de habilidades que nos permitem ler, escrever, produzir e compartilhar informações de forma crítica e criativa no mundo *online*, auxiliam no domínio das ferramentas com uso de *softwares*, aplicativos e plataformas digitais para acessar, processar e produzir informações, e abre espaço para o conhecimento de diferentes gêneros textuais e multimodais presentes no ambiente digital. Também, o discernimento da confiabilidade, veracidade e autoria das informações *online* por meio de análise crítica de diferentes perspectivas e ideologias presentes no meio digital. Permite a participação em redes sociais, fóruns e comunidades virtuais, com comunicação eficaz e respeitosa.

A escolha de usar "letramentos digitais" no plural revela uma visão mais abrangente e complexa do processo de navegar na era digital. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) defendem o uso do termo no plural, por considerar que “além de serem habilidades ou competências individuais, são também práticas sociais” (p. 18). O plural reconhece a multiplicidade de ferramentas, plataformas, gêneros textuais e práticas sociais que compõem o mundo digital. Apesar disso, muitos autores conceituam o termo *sui generis*, considerando ser oriundo da palavra letramento que também envolve vários conhecimentos, mas é usada no singular. Portanto, aqui, tomamos como parâmetros teóricos para a pesquisa e discussão, aqueles autores que optaram por usar o termo no singular, sem que prejudique esta pesquisa. A exemplo temos as professoras Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli que participaram na construção do Glossário CEALE e contribuíram para a compreensão do termo, ao descreverem que

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (2014)

Originalmente, o conceito de letramento se refere a textos impressos, por se tratar de processo anterior à fase tecnológica de dispositivos eletrônicos em uso pela massa populacional. Já o de *letramentos digitais* volta-se para textos que usam esses recursos tecnológicos como suporte. Ribeiro e Coscarelli (2014) ressaltam ainda que um dos aspectos peculiares dele é o relativo ao acesso à informação com mais facilidade. Dessa forma, as autoras observam que ser letrado digital exige se comunicar nesses ambientes com propósitos diferentes e em diversas situações.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) em seu livro *Letramentos Digitais* descrevem um quadro em que estamos preparando estudantes para um futuro nebuloso, ao considerar que não sabemos como será os desafios daqui a poucos anos com os rápidos avanços

tecnológicos. Mas completam, que estamos desenvolvendo com mais clareza as competências necessárias para isso. Ressaltam também que

Governos, ministérios da educação, empregadores e pesquisadores, todos apelam para a *promoção* de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. (2016, p. 17)

Segundo os autores, é com esse conjunto complexo de habilidades diversificadas que deve ser também articulada a competência para lidar com as tecnologias digitais, o que exige o domínio dos *letramentos digitais* para usá-las com eficiência. Também na tentativa de conceituar o termo letramentos digitais, o delimitam como a série de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17).

No âmbito da educação Ribeiro e Coscarelli (2014) registram que vêm sendo discutidas práticas que ajudam na formação de pessoas para um melhor aproveitamento das tecnologias digitais. Desta forma, podemos entender que os letramentos digitais estão alinhados com habilidades em usar recursos tecnológicos, e que são variáveis e podem ir se alterando conforme usos e recursos.

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (Ribeiro; Coscarelli, 2014, p. 181-182)

De acordo com as autoras o acesso aos meios de informações digitais ampliou o letramento, já que a internet dispõe de espaço para que as pessoas conectadas possam “postar conteúdos – em blogs, sites ou nas redes sociais.” (Ribeiro; Coscarelli, 2014) Essas atividades proporcionam a grande variedade de informações acessíveis, sendo essencial que o leitor realize buscas de maneira crítica nos ambientes digitais, verificando a confiabilidade e a veracidade das informações.

Um fator importante a ser considerado é que os letramentos digitais se entrelaçam com a multimodalidade, reconhecendo a necessidade de diferentes habilidades para lidar com diversos tipos de textos e mídias. Ela está intrinsecamente ligada à cultura digital, marcada pela ubiquidade da informação, interconexão global e rápida mudança tecnológica.

Outro aspecto saliente em ambientes digitais é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler e

produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces. (Ribeiro; Coscarelli, 2014, p. 181-182)

Segundo Ribeiro e Coscarelli (2014), não é tarefa fácil avaliar o letramento digital, já que é difícil estabelecer um parâmetro, considerando que são muitas as habilidades que os letrados digitais devem conhecer para lidar com as diferentes demandas dos artefatos digitais. Porém destacam a necessidade de “que os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outros, sempre que isso for necessário.” (Ribeiro; Coscarelli, 2014 p. 181 – 182)

Nessa perspectiva Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) ressaltam que na atualidade preparamos alunos para um futuro desconhecido, devido as obscuridades de imaginar quais serão as profissões, e quais serão os problemas sociais advindos de toda essa expansão. Fato é que a sociedade já tem desenvolvido com mais clareza as competências essenciais para a vivência do mundo digital, buscando habilidades para o envolvimento com as tecnologias.

De forma a se desenvolver plenamente na interação com os artefatos digitais, diversas habilidades devem ser desenvolvidas, portanto Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) conceituam letramentos digitais como sendo as “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17). O que configura a formação de uma competência, em cuja atuação sintética se situa a construção social integrativa dos indivíduos em sua sociedade, como agentes, independentemente do grau de sucesso de suas intervenções. É a apropriação ativa de um lastro que franqueia o acesso, mais ou menos enriquecido, aos modos de interação que vão se tornando preponderantes na sociabilidade capitalista contemporânea.

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) letramento e língua estão ligados um ao outro, já que os letramentos estão conectados com a comunicação e sua essência se baseia na função da linguagem. Desta forma, é necessário repensar o ensino de acordo com esse novo modelo social pensando nas necessidades futuras dos estudantes.

No livro *Letramentos Digitais*, de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), um dos autores (Pegrum, 2009, 2011) expõe um quadro que desenvolveu denominado *Quadro dos letramentos digitais* que os autores deixam claro não ser um *checklist* de letramentos distintos, mas que serve como um “mapa das áreas-chave de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais” (p. 21). Assim como apresentado pelas autoras Ribeiro e Coscarelli (2014), quanto a dificuldade de estabelecer parâmetros para os

letramentos digitais, considerando que são muitas as habilidades, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que também concordam com essa ideia, levantam letramentos que envolvem elementos semelhantes, não estabelecendo limites para as habilidades, mas buscando facilitar a compreensão dos caminhos para os letramentos digitais.

**Imagem 1 – Quadro dos letramentos digitais**

Complexidade crescente ↓		Primeiro foco:	Segundo foco:	Terceiro foco:	Quarto foco:
		Linguagem	Informação	Conexões	(Re)desenho
	*	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	<b>Letramento pessoal</b>	
	***	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	****	<b>Letramento em jogos</b>		Letramento intercultural	
		<b>Letramento móvel</b>			
	*****	Letramento em codificação			<b>Letramento em remix</b>

Fonte: Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 21).

O *Quadro dos letramentos digitais* apresenta letramentos que se entrelaçam com outros, por esse motivo os autores defendem que focar nestes letramentos contribuem para aquisição de habilidades de letramentos digitais. Alguns deles podem ainda ser considerados “*macroletramentos* – ou seja, que juntam vários outros letramentos-” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 21). O primeiro foco de letramentos proposto pelos autores são os ligados à linguagem.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) descrevem inicialmente sobre a importância do *letramento impresso* que é a maneira tradicional do ensino da língua, considerando que mesmo usando recursos digitais, a maior parte dessa comunicação depende da língua escrita. Através da interação com equipamentos eletrônicos os estudantes podem treinar o letramento tradicional. Além disso, considerando que a internet é um meio de acesso de várias pessoas, torna um campo de competição de atenção, sendo necessário apresentar uma escrita que alcance seu público-alvo e suas metas.

O *Letramento em SMS*, é apresentado pelos autores como a linguagem praticada na internet, que usa de abreviaturas para se referir a palavras ou frases, tendo consciência da distinção com a linguagem padrão. Para eles a definição desse letramento pode ser considerada como a “habilidade de se comunicar eficientemente em internetês” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p. 24).

Quanto ao *letramento em hipertexto*, Dudeny, Hockly e Pegrum (2016) argumentam que leva ao conhecimento dos *hiperlinks*, o que permite ao navegante decidir se vai além do texto atual ou se deseja ir para fontes indicadas e buscar textos similares. É importante também para o estudante que cria seu próprio texto, aprender a abrir *hiperlinks* dando mais credibilidade ao seu propósito no ato comunicativo, mas sem sobrecarregar o texto com muitos *links*. De acordo com os autores letramento em hipertexto consiste na “habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato” (p.27)

O *letramento em multimídia* está relacionado com a comunicação além da escrita. Os elementos visuais estão cada dia mais presente nas páginas de internet, sendo necessário avaliar a estética e disposição nos *sites*. O letramento multimídia consiste na “habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p. 27). Cabe ao estudante, além da capacidade de entender, a de criar mensagens multimídia, que envolva textos complementados com imagens, sons e vídeos.

Quanto ao *letramento em jogos* trata-se da “habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p. 31). Outro ponto importante nos jogos é a capacidade de transferir a aprendizagem do mundo real para os jogos. Desta forma, o aluno aprende brincando.

O *letramento móvel* tem se tornado importante para ajudar os estudantes a se orientarem nesse espaço da internet móvel, sem fio, muito utilizada em *smartphones* por exemplo. A definição de letramentos móveis consiste na

habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real). (Dudeny, Hockly e Pegrum, 2016, p.31)

O *letramento em codificação*, de acordo com Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), consiste na aquisição da habilidade de fazer uso correto de *softwares*, aplicativos e

ferramentas digitais. Também inclui saber programar tarefas, ler e escrever em código de computador e desenvolver programas. Os autores definem esse letramento como a “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia” (p. 34).

O segundo foco de letramentos são os voltados à informação, considerando sua relevância no contexto atual, que se deu em parte pela internet móvel. O primeiro letramento desse foco é o *Classificatório* que foi descrito como a “habilidade de interpretar e de criar *folksonomias* eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvem de *tags*)” (Dudeney, Hockly; Pegrum, 2016, p.36), ou seja, é uma forma de classificação popular na rede de internet, como por exemplo o uso da # (hashtag) + uma palavra, assim tudo que estiver publicado com essa mesma marcação ficará reunida para buscas e poderá ser encontrada de maneira mais fácil.

O *letramento em pesquisa* tem o intuito de ajudar os estudantes a terem estratégias assertivas de busca de informação *online*. Quando o aluno escolhe as palavras-chave mais apropriadas para a pesquisa, encontrará o que busca, porém poucas pessoas conhecem as habilidades para uma pesquisa satisfatória. Outro fator é saber filtrar o que encontra na busca, quanto a confiabilidade dos sites e das informações ali apresentadas, “entender que não pode simplesmente terceirizar suas memórias aos motores de busca. A recordação humana, diferentemente da recordação digital, é um ato criativo...” (Dudeney, Hockly; Pegrum, 2016, p.38), desta maneira os autores resumem o *letramento de pesquisa* como a “habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações” (p.38)

Quanto ao *letramento em informação*, os autores definem como sendo a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.” (p.40) Envolve a capacidade de avaliar criticamente os *sites* de busca de informações verificando sua credibilidade e atualização. “Nossos alunos precisam se tornar capazes de rastrear informação através de múltiplas plataformas, documentos e, indubitavelmente, línguas” (p.40)

O *letramento em filtragem* serve para reduzir a quantidade de informação digital considerando o grande fluxo de informações e muitas vezes não confiáveis. Pode ser definido como “uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de

informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem” (Dudeney, Hockly; Pegrum, 2016, p.42).

O terceiro foco de letramentos diz respeito àqueles ligados com as conexões, e o *letramento pessoal* é um deles. Consiste no estabelecimento da presença de cada indivíduo na rede formando sua identidade digital, pode ser definido como “habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade *online* desejada” (Dudeney, Hockly; Pegrum, 2016, p.44).

O *letramento em rede* é uma maneira de contribuir com a interação entre identidades digitais semelhantes. Enquanto na internet existem milhares de perfis e estilos de identidade digitais, o *letramento em rede* serve para filtrar os gostos do usuário com informações específicas. (p.46)

“Quanto mais os estudantes colaboram com redes *online*, mais o *letramento em rede* começa a transbordar como *letramento participativo*” (Dudeney, Hockly; Pegrum, 2016, p.48). *Letramento participativo* consiste na colaboração de vários indivíduos editando um mesmo arquivo na rede. Desta forma, os autores definem *letramento participativo* como a “habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas” (p.49)

O *letramento intercultural* se situa na capacidade de interagir com culturas diversas e relaciona-se com elas de maneira tolerante e respeitosa. *Letramento intercultural* é a “habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais” (Dudeney, Hockly; Pegrum, 2016, p. 53).

O quarto foco (re)desenho é apresentado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), como a capacidade de “contribuir com nossas próprias significações para uma atmosfera de conhecimento cada vez mais fluida, muitas vezes baseando-nos em textos de outros e construindo nossa própria crítica à medida que o fazemos” (p. 54). O letramento classificado nesse grupo é o *letramento remix*, que é um tipo de redesenho, muito usado na atualidade que consiste em modificar algo que já existe para “subverter a mensagem original” (p. 54). Pode ser definido como a “habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (p. 55)

Como descrito, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), não limitaram os letramentos digitais a estas habilidades descritas, porém, defendem que elas contribuem para os letramentos digitais. Desta forma, considerando a relevância deste estudo, optou-se por usar essa referência durante a pesquisa de campo, buscando responder à pergunta chave que se propõe em, investigar as narrativas do projeto *Alfaletrar* e sua relação com os letramentos digitais. Assim, os dados estarão embasados neste referencial teórico, que servirá como bússola indicativa de resultados.

Através destes conceitos podemos concluir que os letramentos digitais assumem um papel central na educação contemporânea, tecendo uma relação complexa e multifacetada que impacta o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. O próximo tópico servirá para analisar as possíveis colaborações das tecnologias para o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem.

## 2.7 Tecnologias digitais e a realidade da educação brasileira

Os sites oficiais do Governo Federal utilizam o termo *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC), enquanto nesta dissertação optou-se pelo uso do termo *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação* (TDIC) por considerar ser mais abrangente. Porém, quando for citado a referência do Governo será mantido a nomenclatura TIC, conforme seu original.

A realidade das TDIC nas escolas brasileiras é marcada por avanços e desafios persistentes, conforme revelam dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)<sup>2</sup> e da pesquisa TIC Educação 2022. As escolas públicas no Brasil experimentaram um aumento considerável na conectividade após a pandemia de COVID-19, mas a qualidade da conexão e a disponibilidade de dispositivos para os alunos ainda são grandes obstáculos para uma educação digital inclusiva. Situação igualmente observada, quando da emergência sanitária mundial, mesmo em instituições públicas que contam com condições materiais de TI bem mais favoráveis, como as escolas da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, por exemplo. Assim, quando houve a demanda de implementar e operacionalizar o *Ensino Remoto Emergencial*, várias dessas instituições federais que atuam

---

<sup>2</sup> O Comitê Gestor da Internet no Brasil é responsável por coordenar os projetos de uso e funcionamento de internet no Brasil.

no nível de ensino básico, defrontaram com um cenário de déficits no acesso à WEB e as TDIC<sup>3</sup>.

Conforme o levantamento realizado pela pesquisa TIC Educação 2022, 84% das escolas estaduais e municipais já têm acesso à internet, “o número de escolas conectadas à rede aumentou após a pandemia, mas a falta de dispositivos para o acesso dos alunos ainda impede a integração plena das TIC na educação” (CGI.br, 2022).

Das 137.208 escolas estaduais e municipais espalhadas pelo país, 89% estão conectadas à rede, sendo que 62% declaram ter Internet para o processo de ensino e aprendizagem e somente 29% contam com computadores, notebooks ou tablets para acesso às redes pelos alunos. Aquelas que possuem algum equipamento têm, em média, 1 dispositivo para cada 10 estudantes no maior turno escolar (CGI.br, 2022).

Esse dado demonstra que, mesmo com a ampliação da conectividade, falta infraestrutura suficiente para que o uso digital se concretize em práticas pedagógicas. Em especial, nas áreas rurais, muitas escolas continuam sem conexão estável e de qualidade, limitando as oportunidades dos alunos, o que revela a desigualdade do país e o modo como se dão transversalmente as assimetrias de condições devida nas diferentes dimensões da sociabilidade.

Um relatório de 2024, publicado *pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR* (NIC.br)<sup>4</sup> sobre a qualidade da internet nas escolas, reforça a importância de atingir a meta de conectividade estabelecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que visa garantir conectividade adequada para atividades pedagógicas nas escolas públicas até 2026. Porém, o relatório revela que “muitas redes disponíveis nas instituições têm limitações de velocidade e de alcance, o que impede a realização de atividades que demandam maior carga de dados, como videochamadas ou o uso de plataformas educacionais interativas” (NIC.br, 2024). Esse

---

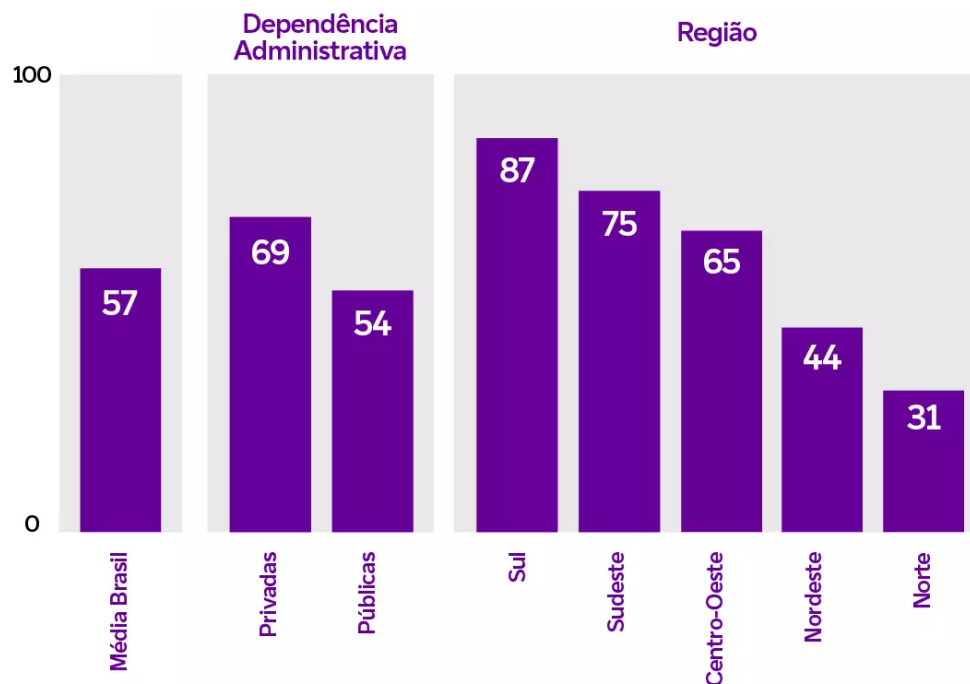
<sup>3</sup> Aqui nos referimos especificamente a dados obtidos no contexto de um levantamento detalhado acerca de *condições de acesso* à internet pelo corpo *discente*, realizado durante o mês de abril de 2020, quando das discussões acerca do *Ensino Remoto Emergencial* no Colégio Técnico da UFMG, com vistas à retomada das atividades didáticas, como uma resposta institucional à situação deflagrada pela pandemia da COVID-19. Nele se constatou por exemplo que somente 14,5% dos respondentes tinham celular e 37,5% celular e notebook à disposição para este tipo de interação educativa. Não obstante, 64,5% dos respondentes possuíam naquela oportunidade Plano de Banda Larga Ilimitado. O levantamento de dados e sua análise inicial foram procedidos pela equipe que, à época, atuava no *Núcleo de Trabalho Pedagógico (NUPED)-COLTEC/UFMG*, composta por: Rosiléa Simões Figueiredo – Pedagoga, Patrícia Cappuccio de Resende – Pedagoga, Maria Aparecida Faria – Pedagoga, Carolina Cândida Cunha - Técnica em Assuntos Educacionais e Maria do Carmo Oliveira Vargas - Técnica em Assuntos Educacionais. Como estes dados ainda não foram publicados, a referência aos mesmos se dá aqui de maneira bastante sumária, e sob autorização expressa obtida pelos autores junto à instância acadêmica citada.

<sup>4</sup> O Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR trabalha para implementar os projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil

cenário limita a oferta de atividades digitais de qualidade, reduzindo o impacto da tecnologia na educação

Outro fator importante apontado pelo CGI.br é a escassez de dispositivos, como computadores e *tablets*, para uso dos estudantes. Segundo a pesquisa TIC Educação, a situação é preocupante: “o acesso a dispositivos tecnológicos por parte dos alunos é uma barreira significativa para o avanço digital no ambiente escolar” (CGI.br, 2022). Esse desafio é especialmente notório em instituições que atendem comunidades de baixa renda e em regiões remotas, onde os recursos disponíveis são mais restritos.

**Imagem 2 – Escolas com acesso à internet e presença de computadores para uso dos alunos em atividades educacionais**



Fonte: TIC Educação, 2023. Elaboração: Fundação Telefônica Vivo

A distribuição de internet e computadores nas escolas brasileiras apresenta uma grande disparidade entre as regiões do país. Conforme o gráfico acima, o acesso é significativamente maior no Sul (87%) e Sudeste (75%) do Brasil, enquanto as regiões Norte e Nordeste têm índices de conectividade bem mais baixos, com apenas 31% e 44%, respectivamente. Essa desigualdade reflete a falta de infraestrutura tecnológica em áreas mais distantes e menos urbanizadas, o que afeta diretamente o acesso dos estudantes a recursos educacionais digitais. Além disso, as escolas privadas possuem um índice de acesso superior (69%) em comparação com as públicas (54%), evidenciando também uma disparidade no acesso dentro do próprio sistema educacional brasileiro. Essas desigualdades tecnológicas limitam as oportunidades de

aprendizagem digital e o desenvolvimento de habilidades essenciais para atender as demandas atuais.

Portanto, as TDIC nas escolas brasileiras avançaram em termos de conectividade, especialmente nas regiões urbanas, mas ainda enfrentam barreiras substanciais para garantir uma inclusão digital plena. Superar esses desafios é essencial para que a tecnologia realmente se integre ao processo de aprendizagem, proporcionando igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de habilidades digitais para os estudantes, conforme previsto nas metas do MEC.

O próximo tópico trata das possibilidades pedagógicas que as TDIC podem trazer para o âmbito educacional, quando fazem parte da realidade educativa.

## **2.8 As TDIC e o trabalho docente**

Como descrito no tópico anterior, a realidade brasileira está longe de um ideal para uma educação mais diversificada e qualificada, e sua distribuição de recursos digitais tem mostrado a permanência das desigualdades sociais no país. Nesse tópico será discutido a importância das TDIC para o trabalho docente. Ou seja, é um recurso que tem muito a ajudar no processo educacional, tornando a aprendizagem mais atrativa e prática, porém necessita de políticas públicas comprometidas com esse objetivo.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) transcendem a mera ferramenta para se tornarem aliadas do professor, expandindo as possibilidades do trabalho docente e abrindo portas para um universo de experiências de aprendizagem inovadoras e envolventes. Os letramentos digitais como vimos são habilidades para práticas de leitura e escrita usando como suporte os meios digitais.

No livro *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, organizado por Ribeiro e Coscarelli (2017), em seu terceiro capítulo escrito por Cecília Goulart, são abordados aspectos da escrita na prática pedagógica com a afirmativa que os “conhecimentos estão associados a práticas, instituições, objetos e agentes sociais” (p. 52). Além disso a autora ressalta, através do contexto de letramento para as novas tecnologias ligadas a informação, que vão se incorporando ao conhecimento dos sujeitos em cada esfera social, “de forma descontínua e heterogênea.” (p.53)

A escrita como um saber, um modo de conhecer, para além de uma tecnologia, se mostra cada vez mais necessária para que a constituição e o uso de novos gêneros do discurso, implicados naquelas tecnologias, sejam feitos de modo tão crítico quanto se espera que sejam as atividades de leitura e escrita mais sedimentadas em suportes textuais tradicionais, como livros, jornais, revistas, embalagens, entre outros. (Goulart, 2017, p.53)

Para Goulart (2017) o conhecimento da escrita não muda, o que muda são as novas formas de produção que requerem novos modelos de leitura e escrita, já que uma leitura usando equipamentos digitais se difere da forma padrão em folha de papel. Ela compara o texto criado no computador com o texto escrito no papel, ressaltando as diferenças de manuseio, inserções e destaques, concluindo ser necessário “novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e escrita.” (p. 54)

A internet proporciona acessar variados textos de uma só vez. Goulart (2017) vê essa facilidade como um ponto positivo ao permitir o acesso a gêneros textuais variados, maior informação e conhecimento.

Essa possibilidade nos faz experimentar o conhecimento de um modo novo, diferente das fontes tradicionais de referência. Um texto pode nos levar a outros textos, subjugando a linearidade espacial do texto no papel a uma verdadeira rede de textos que nos permite criar trajetórias de leitura diferenciadas, pelas opções que fazemos. A interação com o texto se dá, assim, com uma dinâmica diferente daquela com o texto em papel. (p. 54)

No ambiente escolar que dispõe de recursos, podemos imaginar a realidade dessa prática como forma de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Se pensarmos em uma aula realizada na sala com texto em papel, o professor poderá realizar a leitura daquele texto com sua turma e fazer as pontuações pertinentes àquela leitura. Os alunos também podem interagir comentando e participando com seu olhar para o assunto. Agora se essa mesma aula for realizada na sala de informática por exemplo, e o mesmo texto for aberto na internet, além da interpretação do professor e dos alunos, eles ainda terão acesso a outras fontes de interpretação, como imagens, vídeos, sons e outros textos sobre o assunto, levando a uma discussão mais ampla para consolidar aquele aprendizado.

Esse assunto de usar recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem muitas vezes é polêmico, ao considerar que muitos professores não se sentem preparados para usar esses recursos em sala, temem a erradicação da educação presencial e muitas vezes até desejam usar artefatos tecnológicos, porém encontram limitações físicas.

Dudney, Hockly e Pegrum (2016) levantam algumas destas questões e tentam respondê-las. Para eles as tecnologias não têm poder para substituir a pedagogia, já que estas antecedem a tecnologia. O que cabe ao professor é definir como preparar suas aulas, e os

recursos a serem usados, se os “alunos vão usar canetas ou teclados, escrever ensaios ou *blogs*, desenhar cartazes ou criar vídeos.” (p. 65)

Não se pode pensar que as tecnologias digitais irão substituir o ensino presencial, pois tanto a aprendizagem presencial quanto a *online* têm suas vantagens. Os estudos vêm defendendo modelo misto de modo a extrair uma aprendizagem mais completa. Outra questão é pensar que a educação básica carece de aulas presenciais, portanto a figura do professor e da interação dos alunos continuam presente.

Outra questão exposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) é que muitos professores não se sentem preparados para usar esses recursos em suas aulas, por não se considerarem treinados e aptos em tecnologias digitais. Porém, fato é que os alunos não possuem habilidades digitais para usar a tecnologia com finalidade educativa. Ou mesmo que o aluno seja um bom pesquisador, ele não tem o domínio da disciplina como o professor. Para isso é interessante que o professor experimente recursos tecnológicos ao planejar suas aulas, pensando e construindo possibilidades de enriquecimento, resultando em aulas com rica experiência de aprendizagem.

Há também, um desafio para muitos profissionais da educação, que desejam trabalhar com as TDIC, e encontram limitações como falta de acesso à internet, ou falta dos artefatos tecnológicos. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) reconhecem essa realidade e propõem maneiras de usar os recursos mínimos de forma a planejar aulas. Nesse caso o profissional poderá trabalhar com as TDIC que podem ser utilizadas sem depender diretamente da internet. Essas tecnologias podem ser valiosas em ambientes onde a conectividade *online* é limitada ou para situações em que é necessário prescindir da internet.

Existem vários aplicativos *offline*, que são projetados para funcionar sem conexão com a internet. Isso pode incluir aplicativos de produtividade, jogos educativos, dicionários e leitores de e-books que permitem o acesso a diversos referenciais e conhecimentos sem depender da rede. Há também *softwares* como editores de texto, planilhas e programas de design gráfico que podem ser utilizados *offline* para criar, editar e produzir conteúdo sem a necessidade de conexão à internet. Determinadas instituições educacionais implementam ambientes virtuais de aprendizagem locais, que operam em redes internas, proporcionando recursos educacionais digitais sem depender da internet. Outro recurso são os jogos educativos instalados em dispositivos locais que oferecem uma forma interativa de aprendizado sem depender da conectividade.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a forma ideal de explorar os letramentos e as tecnologias é começar trabalhando aos poucos com eles. Para exemplificar como isso deveria acontecer na prática eles desenvolveram diversos planos de atividades e estabeleceram para cada uma delas o *Nível Tecnológico*, onde classificaram algumas como *alta tecnologia*, que diz respeito às que permitem ser realizadas apenas quando há computadores ou dispositivos móveis conectados à internet para professor e alunos, pois de outra forma as habilidades não seriam alcançadas. Já para outras atividades eles propõem que poderiam ser trabalhadas com *baixa tecnologia*, ou seja, apenas o professor teria acesso a um computador ligado a internet ou dispositivos móveis, e mesmo assim poderiam alcançar habilidades esperadas. Por fim, eles propõem que algumas atividades - a minoria - poderiam ser pensadas para trabalhar em ambientes que eles denominam de *zero tecnologia*, ou seja, uma sala sem computador com internet, porém algumas das atividades exigiriam que o professor tivesse um acesso prévio para imprimir os materiais para a aula.

O professor ao planejar suas aulas e incorporar atividades voltadas aos letramentos digitais deve pensar nos diferentes níveis e contextos, considerando as competências dos alunos na área tecnológica, por isso é indicado realizar um levantamento prévio como diagnóstica para situar o nível de habilidade em letramentos digitais que cada um possui.

Por fim, realizar a avaliação do trabalho aplicado, identificando qual atividade chamou mais a atenção dos alunos, que tipo de assunto eles mais dominam e quais habilidades ligadas aos letramentos digitais carecem de maior atenção. Desta forma, o professor poderá adaptar as atividades, buscando assuntos de grande interesse e trabalhando diversas habilidades. Como vimos, para a prática de letramentos digitais, o essencial é dispor de sala com computadores conectados à internet para professores e alunos, por fornecer maior acessibilidade e riqueza na atividade. As aulas em que apenas o professor dispõe de computador com internet permite aos alunos uma certa interação com essas habilidades, mas não é o ideal. Já as atividades preparadas sem nenhum recurso digital disponível dificultam a aquisição das habilidades esperadas e exige maior criatividade para adaptar o digital ao manual. Aqui, os desafios são maiores e os resultados menores. Concluímos então neste capítulo, que o ideal seria as escolas disporem de recursos tecnológicos para serem usados nas aulas buscando as habilidades ligadas aos letramentos digitais, porém como sabemos que essa não é a realidade de todos, ainda há possibilidades, mesmo que precárias, de auxiliar na aquisição dessas habilidades, tão necessárias na atualidade.

### 3 ALFALETRAR

O projeto *Alfaletrar* teve início em 2007, no município de Lagoa Santa, em Minas Gerais comandado pela professora emérita da UFMG, Magda Soares, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo as escolas municipais e visando promover o letramento e a alfabetização dos alunos nas diversas regiões da cidade. Buscando abordar as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por esses grupos por meio de estratégias e metodologias de *ensino contextualizadas e significativas*.

O nome *Alfaletrar* foi criado especialmente para o projeto e é a soma dos dois maiores objetivos, alfabetizar e letrar, que de acordo com Magda Soares andam juntos. Na apresentação do caderno de *Metas Curriculares da Educação Infantil* o *Alfaletrar* é descrito como sendo um verbo criado especialmente para expressar o projeto: um ensino que leve a criança a se apropriar, do sistema alfabético de escrita – alfabetização – e dos usos e funções desse sistema – letramento. Ele pretende garantir às crianças participantes, o direito de ler e escrever, proporcionando além do sucesso da sua escolarização, de se apropriarem de competências indispensáveis para a inserção na vida social e profissional.

Magda Soares, renomada pesquisadora brasileira na área de letramento e alfabetização aponta que a abordagem com foco na “aprendizagem do sistema alfabético, isto é, na alfabetização, não era suficiente para formar leitores e produtores de texto” (Soares, 2022, p. 11). Desta forma, mesmo alfabetizados, crianças, jovens e adultos revelavam incapacidade de atender à variedade de leitura e escrita que compreende além do espaço da escola, o social e o profissional. Portanto, a alfabetização isolada é insuficiente, sendo necessário o letramento, e a junção destes dois elementos formou o nome do projeto: *Alfaletrar*.

De acordo com Soares (2022), o fato de ter vários estudos apontando o fracasso na educação, principalmente nas escolas públicas, com abordagens de que essas crianças não têm condições de aprendizagem por viverem em ambiente pouco letrados, e com acesso limitado a livros, a fez voltar seu foco para as escolas públicas e para o processo de alfabetização e letramento que acontece ali. Para Soares (2022) foi possível concluir que “as crianças podem, sim, aprender a ler e a escrever nas escolas públicas” (p. 12).

**Como?** Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender. E aprendem mais cedo e mais rapidamente do que em geral se espera. (Soares, 2022, p. 12 e 13, grifo da autora)

Em seus trabalhos, Magda Soares, enfatiza a importância da visão socioconstrutivista para o ensino da leitura e da escrita, ressaltando a necessidade de considerar o contexto social e cultural dos alunos. A abordagem do trabalho em Lagoa Santa baseia-se em atividades lúdicas e situações reais de comunicação, incentivando os alunos a escreverem textos com significados para eles. Além do mais a equipe docente passa por formações constantemente, cada escola escolheu uma professora para atuar como representante do *Alfaetrar*, e essas professoras reúnem-se frequentemente para discutir o projeto e buscar melhorias na sua escola. O projeto reforça a importância do letramento nas diversas esferas da vida como um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal.

Veremos a seguir algumas características desse município mineiro.

### **3.1 Lócus da pesquisa**

O município brasileiro de Lagoa Santa está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais. A cidade está a uma distância de 35 km da capital mineira e tem como características ser uma “região calcária situada na Bacia Média do Rio das Velhas. A região é formada por Planaltos com relevos pouco acentuados, clima tropical e temperatura média anual de 22<sup>o</sup>” (História..., 2019.).

O município é pioneiro no estado e modelo para o país ao trabalhar com o projeto *Alfaetrar*, criado e coordenado até o ano de 2022 pela Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) Magda Soares. Cassiano e Araújo em publicação para a revista *Práxis Educativa* descreveram sobre a organização dizendo que a “estrutura do projeto *Alfaetrar* é formada por uma coordenadora geral, Magda Soares, uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação e uma professora representante de cada escola municipal da rede, totalizando, atualmente, um grupo de 27 pessoas” (Cassiano, Araújo, 2017, p.841).

O professor representante de cada escola é denominado no município de professor do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Ele é o elo entre sua escola e o projeto, não assume turmas, ficando com a tarefa de acompanhar e auxiliar continuamente os professores em suas dúvidas. No segundo semestre de 2024 (ano do levantamento de dados desta pesquisa), Lagoa

Santa contava com 25 escolas participantes do projeto, isto é, trata-se de uma rede pequena, mas que vem se tornando modelo de educação para todo o país. Os seminários do Núcleo aconteciam semanalmente todas as segundas-feiras de maneira presencial, com o tempo passando a ser mensal e presencial. Devido a pandemia do Covid-19 os seminários passaram a ser *online* a partir do ano 2020. Já em 2022 os encontros aconteceram algumas vezes ao longo do ano, dada as limitações de saúde da Magda Soares que já estava próxima dos noventa anos de idade. Em 2024 os encontros passaram a ocorrer quinzenalmente, às segundas-feiras.

O projeto atua com a formação em rede pensando no desenvolvimento profissional e a construção de um currículo unificado que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Com o material produzido inicialmente, as escolas tinham *o que* fazer, porém a indagação era *como* fazer, desta forma, iniciou-se os encontros do Núcleo que está ativo até o ano de finalização desta pesquisa (2025). Os seminários acontecem a partir das demandas trazidas pelos representantes das escolas.

O trabalho em Lagoa Santa resultou na publicação de um livro de autoria da Magda Soares, intitulado *Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever*.

Após seu falecimento em 1º janeiro de 2023, aos 90 anos de idade, o programa deu continuidade seguindo todo o legado deixado por Magda Soares. Foram quinze anos de experiências e encontros que trouxeram muito aprendizado e revisão. No ano desta pesquisa (2024 e 2025) a coordenação do Núcleo de Alfabetização e Letramento era de competência da servidora Janair Cassiano que atuou por anos na construção do projeto no município e que já coordenava o Núcleo há nove anos com a mentoria de Magda Soares.

A escrita deste capítulo foi embasada na análise de documentos do município, metas curriculares do município, livro de autoria da Magda Soares sobre o projeto e artigos sobre o tema. Veremos a seguir como esse projeto é constituído.

### **3.2 Estrutura do projeto**

O projeto *Alfabetrar*, teve início no município mineiro de Lagoa Santa em 2007 com a criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Toda escola e creche que fornece Educação Infantil e Ensino Fundamental I tem um representante do Núcleo. Os documentos administrativos, os repasses do Núcleo e o documento com as metas curriculares traz parâmetros da organização do projeto.

Para a organização do Núcleo seguiu-se uma estrutura formada pela coordenadora geral, uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação e uma professora representante de cada escola da rede municipal. Essa professora foi escolhida por cada equipe local escolar, para se tornar a representante no projeto. Essa professora não assume turmas de alunos, fica responsável por acompanhar o trabalho pedagógico de sua instituição auxiliando nos objetivos e metas a serem alcançadas de acordo com o proposto pelo projeto. Enquanto a pedagoga da escola fica responsável por todas as áreas da aprendizagem, a professora do Núcleo se foca apenas na alfabetização e letramento. Como as duas profissionais analisam os planos de aula auxiliando o professor de turma, acabam na maioria das escolas desenvolvendo uma parceria entre o pedagógico e o Núcleo, desta forma a pedagoga acompanha o que tem vindo do Núcleo para apoiar sua equipe.

De acordo com Cassiano e Araújo (2018) a função da coordenadora da Secretaria está em ligar “o Núcleo de Alfabetização e Letramento e a Secretaria de Educação, organizando a logística para o funcionamento do Projeto” (p. 2).

Já as professoras representantes de cada escola compõem o Núcleo de Alfabetização e Letramento, e fazem essa conexão entre as escolas municipais e o projeto.

Elas têm como função acompanhar, auxiliar, orientar e ouvir as professoras em suas dúvidas, demandas e sugestões, de forma contínua. São responsáveis por levar às colegas mensalmente as discussões e estudos desenvolvidos nos seminários semanais do Núcleo. Assim, tudo que é desenvolvido no Núcleo chega até às escolas através de suas representantes. Ao mesmo tempo, estas levam aos seminários do Núcleo os questionamentos e as demandas das colegas, para que sejam analisados e discutidos, e então retornarem às escolas. (Cassiano; Araújo, 2018, p. 2)

Quanto à função administrativa do projeto, é esperado que as escolas cumpram com o calendário do Núcleo. O repasse à escola acontece mensalmente em datas determinadas pela Secretaria de Educação. Cada professor deverá receber um calendário do Núcleo por meio da professora representante.

Na sala dos professores deve haver um painel informativo contendo calendário do Núcleo, cartaz de exposição, datas dos diagnósticos e horário de aplicação nas turmas, integração dos componentes, continuidade e integração dos componentes e fundamentação do projeto *Alfalettar*.

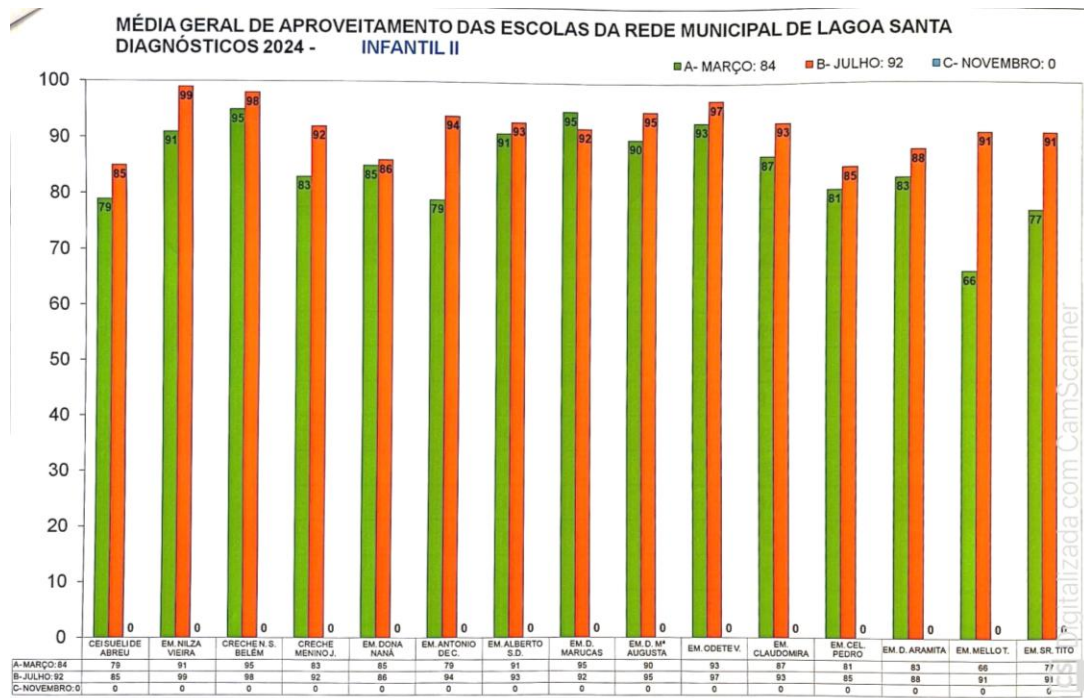
O currículo de Lagoa Santa foi organizado em metas em progressão que abrange desde a Educação Infantil, até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os documentos oficiais que orientam o projeto definem que os componentes das metas são a *conceitualização da escrita* /

nível ortográfico, a consciência fonêmica/ ortográfica, a tecnologia da escrita, a linguagem oral, a leitura, a escrita e os usos pessoais e sociais da escrita.

Para acompanhar se as metas estão sendo alcançadas pelos alunos, três vezes ao ano, são aplicados instrumentos diagnósticos para as turmas de Infantil I, Infantil II, e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I da rede, que são posteriormente transferidos para gráficos que apresentam os avanços e as dificuldades de cada escola e de cada aluno.

Através da observação em campo dos encontros do Núcleo, foi possível acompanhar a análise da segunda diagnóstica do ano de 2024.

**Gráfico 1 – Acompanhamento das diagnósticas 2024**



Fonte: Gráfico de acompanhamento dos resultados da segunda diagnósticas de 2024 do projeto *Alfalettrar*

A imagem mostra o resultado de cada escola, evidenciando casos de avanço ou não, nas habilidades pesquisadas. A importância do Núcleo se dá porque ao trabalhar com a discussão dos resultados as escolas vão em busca do mesmo objetivo, trocando experiências de como melhorar o índice. É uma rede que busca a qualidade nas escolas de forma geral, exigindo comprometimento dos profissionais envolvidos.

O foco dessa estrutura de projeto em trabalhar com o Núcleo e o posterior repasse aos outros professores das escolas por meio dos representantes é importante para manter a “formação continuada” - termo usado por Magda Soares ao se referir a essa estrutura –, e que

atinge todas as escolas. Os temas tratados dizem respeito as demandas trazidas pelos professores representantes que estejam relacionadas ao processo de aprendizagem.

A ideia principal é atender a cada professora em sua realidade na sala de aula, isso só é possível com a atuação da professora do Núcleo de Alfabetização e Letramento fazendo essa mediação entre as demandas do projeto e as demandas de cada professor de sua escola. Os seminários do Núcleo dão a oportunidade de troca de experiências e a cada diagnóstico o grupo pode rever o trabalho, repensar metas e os caminhos a trilhar.

Após reunir esse grupo de profissionais, o projeto teve como primeira atividade a “definição de metas a alcançar em cada ano de escolarização, construídas coletivamente em 2007” (Soares, 2022, p. 13). Essa primeira ação desenvolveu metas de Língua Portuguesa desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, “elaboradas inicialmente por Magda Soares, em seguida amplamente discutidas com os professores que sugeriram acréscimos e/ou mudanças, muitas vezes propondo que algumas metas fossem antecipadas ou trabalhadas em anos mais à frente” (Cassiano; Araújo, 2018, p. 2).

Esse procedimento é continuamente retomado desde a implantação do projeto, o que permite sua reavaliação por meio da participação de cada professora, ajustando as metas e melhorando o currículo.

De dois em dois anos as metas são rediscutidas para ajuste, acompanhando o progresso dos alunos e professores. A definição de metas para o currículo permitiu aos professores visualizar com maior clareza as habilidades e conhecimentos a serem trabalhados em cada ano de escolarização, bem como a sua progressão ao longo dos anos escolares. Assim, cada professor da rede municipal sabe de onde partir e onde deve chegar, garantindo a **continuidade, integração e sistematização** dos componentes curriculares. (Cassiano; Araújo, 2018, p. 2, grifo das autoras)

Com essa forma de trabalho as metas estarão em constante atualização e todas as escolas podem trabalhar de maneira segura de acordo com a progressão dando continuidade ao processo.

Contudo, o processo como um todo não se encerra na organização inicial das metas; permanece sendo necessário compreender como essas diretrizes se concretizam na prática pedagógica. Para isso, passaram a ser realizados seminários quinzenais, que durante vários anos contaram com a mentoria de Magda Soares e, posteriormente, foram conduzidos por profissionais da Secretaria Municipal de Educação formados por ela. Esses encontros têm como propósito promover o desenvolvimento profissional, articulando a teoria proposta pelo projeto com as vivências práticas nas escolas e em sala de aula. Nelas são discutidas as

“metas, seus fundamentos cognitivos e linguísticos e, com base nestes, como traduzi-los em procedimentos de ensino” (Cassiano; Araújo, 2018, p. 2), além de trocas de experiências.

São estes estudos que nos fazem entender os caminhos da nossa prática em direção à aprendizagem dos alunos. Nas instituições superiores aprendemos as teorias, mas na prática, no chão da escola, percebemos que só teorias não nos capacitam a garantir que o que ensinamos será de fato aprendido pelo aluno. O que nos empodera como professoras plenas, o que sobretudo garante a aprendizagem de nossos alunos, são os estudos e discussões das relações entre prática e teoria nos seminários. (Cassiano; Araújo, 2018, p. 2 e 3)

O Núcleo de Alfabetização e Letramento é o responsável por criar as três diagnósticas<sup>5</sup> que acontecem ao longo de cada ano letivo, e são aplicadas para todos os estudantes, do Infantil I até o 5º ano do Ensino Fundamental. As avaliações são encaminhadas para as escolas e devem ser aplicadas na semana já definida no calendário escolar. Quem aplica são os professores regentes de turma com auxílio da professora do Núcleo de sua escola.

Os resultados das avaliações são lançados pelas professoras do Núcleo em gráficos que facilitam a análise de dados, sendo possível identificar em quais áreas o aluno avançou ou não, bem como a análise geral da turma. Também são usados para observar o desenvolvimento de cada escola, e a Secretaria Municipal de Educação reúne os resultados de todas as escolas para obter o resultado geral de acordo com cada meta. Esse resultado será discutido nos encontros do Núcleo com o intuito de identificar as metas não alcançadas e traçar meios para alcançá-las.

Nas instituições, a professora representante do Núcleo, com os resultados de sua escola, reúne com cada professor fazendo a análise de cada turma, observando quais habilidades já foram adquiridas e quais ainda necessitam de atenção, ou ainda quais habilidades precisam ser retomadas, além de discutir a situação individual dos alunos. Desta forma, a professora poderá observar e registrar metodicamente quais habilidades sua turma já desenvolveu, quais estão em desenvolvimento e quais ainda não foram alcançadas. “Ao final de cada ano letivo, os resultados de cada ano de escolarização da rede, em cada um dos três diagnósticos, são reunidos em um gráfico, que permite a análise do desenvolvimento da aprendizagem em todas as escolas” (Cassiano; Araújo, 2018, p. 3).

A análise desses resultados permite envolver toda a rede no objetivo da aprendizagem. Cada professor em sua turma irá trabalhar as necessidades de cada aluno, cada professora do

---

<sup>5</sup> Ações que identifiquem o nível de aprendizagem dos alunos. No município de Lagoa Santa, essas diagnósticas são feitas através de questões elaboradas pelo Núcleo e depois aplicadas nas turmas de Infantil I até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Núcleo irá trabalhar com sua escola na busca das habilidades ainda não consolidadas, e toda a rede irá trabalhar estratégias de aprendizagem para todas as escolas.

O professor elabora as atividades da sua turma de acordo com seu planejamento de aulas, ele tem total liberdade em trabalhar dentro de um contexto que seja significativo para o aluno. Não há material didático a seguir e nem metodologias propostas, há incentivo para a criação de atividades que envolvam consciência fonológica e das letras. Todas as práticas escolares são voltadas para a alfabetização e o letramento, dessa forma, os jogos e as brincadeiras envolvem práticas de leitura e escrita e o som de cada letra. Outro ponto importante a destacar é o planejamento de aula que parte sempre de algum texto, que pode ser uma história, um poema, uma parlenda, uma música, dentre outros. Esse material literário serve como base para que todas as atividades sejam envolvidas dentro daquele tema, então por exemplo, se uma professora monta um planejamento com uma história sobre alimentos com a letra L, ela vai mostrar quais colegas da sala tem a inicial com essa letra, o traçado do L, apresenta alimentos que iniciam com a letra L, quantidades de alimentos com essa letra, movimento corporal seguindo o movimento do L, reconto da história, experimentar alimentos comuns para os alunos com a letra L. Ou seja, as atividades daquele plano perpassam os diversos campos de estudo e estarão voltadas para o conhecimento da letra e sua utilidade social. Além disso o projeto *Alfaletrar* investe em livros para que a leitura seja prática ativa para os alunos, desta forma toda escola possui biblioteca com rico acervo.

A Secretaria de Educação juntamente com as escolas da rede e o Núcleo, realizam anualmente duas mostras o *Paralfaletrar* e o *Alfalendo* que tem o intuito de gerar troca de experiência entre as escolas, sobre materiais e atividades usados durante o ano no projeto.

Na exposição Paralfaletrar, realizada nos anos ímpares, são expostos os recursos metodológicos utilizados pelos professores para facilitar o aprendizado da leitura e da escrita pelos alunos, e na segunda, Alfalendo, realizada nos anos pares, são expostos os trabalhos produzidos pelos alunos como resultado das práticas de leitura literária desenvolvidas nas escolas. (Cassiano; Araújo, 2018, p. 4)

O projeto depende da participação de todas as escolas para alcançar os resultados esperados. A rede de Lagoa Santa, ao longo desses anos, desde a implantação do projeto em 2007, tem demonstrado que o apoio dos professores, o auxílio do Núcleo e o trabalho da Secretaria de Educação, fez com que o *Alfaletrar* se consolidasse no município. Todas as escolas trabalham com o mesmo foco, com ações semelhantes buscando garantir educação de qualidade e o direito de aprender para todos.

### 3.3 Organização das ações do Núcleo

Para a organização das ações do Núcleo e seu andamento nas escolas, foram estabelecidas algumas instruções que facilitam a prática, uma delas é o calendário. Além do calendário escolar comum do município, existe outro planejado em consonância com este, que apresenta as atividades do projeto *Alfaletrar*. Nele estão previstas as datas de *repassé*<sup>6</sup>, as datas dos Seminários do Núcleo durante todo o ano, as semanas da aplicação das diagnósticas que o Núcleo elabora, e a data da exposição do *Alfalendo* ou *Paralfaletrar*, eventos que acontecem alternados entre os anos. O funcionamento adequado do projeto depende do cumprimento do calendário do Núcleo pelas escolas que devem seguir as datas estabelecidas. Cada professor deverá receber um calendário do Núcleo. Na sala dos professores deve haver um painel informativo do Núcleo. Nele deve conter calendário do Núcleo, datas dos diagnósticos com horários de aplicação em cada turma, continuidade e integração dos componentes, fundamentação do projeto *Alfaletrar* e cartaz de exposição.

Todas as escolas e creches têm uma professora representante do Núcleo e essa representante de acordo com o número de turmas revezará entre os dois turnos. O representante do Núcleo também poderá cobrir turmas na falta de professores, o indicado é que a pedagogia e o Núcleo revezem para que nenhum trabalho fique prejudicado.

O *repassé* que a professora do Núcleo realiza em sua escola é mensal. Ela deve se preparar, organizar e estudar o tema para tirar dúvidas e ter uma reunião produtiva. O *repassé* é para todos os envolvidos no processo de aprendizagem dentro da escola (professores regentes, eventuais, sala recurso, tempo integral, pedagogia e direção).

A professora do Núcleo deverá ser um apoio aos professores, orientando e ajudando nos planejamentos de acordo com o *Alfaletrar*, considerando cada turma e a diversidade dos alunos, fazer demonstração em sala de aula de alguma prática docente se necessário e auxiliar professores novatos na rede para atuarem de acordo com a proposta do Núcleo.

Já os planejamentos devem ser conferidos semanalmente em parceria com a pedagogia. Em alguns casos pode ser necessário mostrar ao professor o que pode ser mudado no plano ou em uma atividade para atender as necessidades da turma. Não é aceito plano

---

<sup>6</sup> *Repassé* é a reunião que cada professora do Núcleo realiza com sua escola local, levando informações e atualizações do projeto *Alfaletrar*, bem como os resultados do nível de aprendizagem de cada turma e a situação de desempenho da escola em relação ao município.

diário, os planos de aula devem ser pelo menos semanal, e o ideal é que seja quinzenal, para que o professor tenha uma visão clara do que pretende trabalhar e onde pretende chegar. As atividades devem acompanhar o plano observando qualidade, estética, fonte e cabeçalho com as informações necessárias. Além disso, todo plano deve conter o horário de uso da biblioteca.

A professora da Sala de Recurso Multifuncional<sup>7</sup> deverá auxiliar o professor regente na orientação aos alunos do Atendimento Educacional Especializado. As avaliações devem ser enviadas com antecedência à professora da Sala de Recurso Multifuncional para fazer adaptações quando necessário. Essa professora irá auxiliar os alunos que precisam de acompanhamento durante a aplicação do diagnóstico, sempre orientado pela coordenação da inclusão.

Quanto à biblioteca, no início do projeto, muitas escolas nem tinham, ou o acervo era muito limitado. O município investiu criando biblioteca em todas as escolas com rico acervo garantindo que as turmas tenham um horário semanal para uso. Esse momento tem o objetivo de despertar o gosto pela leitura. Os alunos e professores podem pegar empréstimo de livros. Nas salas de aula podem ser montados cantinhos de leitura com livros da biblioteca previamente registrados e autorizados para esse fim.

Já a diagnóstica, aplicada três vezes ao ano, deve ser organizado para que todas as turmas tenham a oportunidade de fazer. Para isso, a professora do Núcleo deverá preparar um cronograma e distribuir aos professores, pedagogos e direção, além de colocar uma cópia no painel do Núcleo. No dia da aplicação deverá acompanhar e orientar a aplicação juntamente com o pedagogo. Nenhum profissional poderá intervir na realização da diagnóstica pelo aluno, pois o objetivo é identificar a condição real de cada um.

A aplicação deverá ser realizada por duas ou três profissionais, que pode ser a professora regente, a professora do Núcleo e a pedagoga da escola, por exemplo. Além disso, a diagnóstica é aplicada uma vez, não podendo ser reaplicada em hipótese nenhuma. A correção deverá ser feita simultaneamente, ou seja, vai aplicando e corrigindo, para que ao final da aplicação a professora só tenha que transcrever para o gráfico o resultado.

Após a aplicação da diagnóstica em todas as turmas, a professora do Núcleo discute individualmente com cada professor regente o resultado geral e o resultado de cada aluno

---

<sup>7</sup> É um ambiente dentro do espaço da escola regular, que oferece recursos para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

daquela turma, buscando intervenções para metas não alcançadas, e para atuação em casos de baixo desempenho.

### **3.4 Desenvolvimento Profissional**

Magda Soares observou os processos educacionais de 1987 a 2017, e nesses trinta anos concluiu ter visto poucos avanços. Para mudar esse quadro de desenvolvimento, a estratégia adotada foi a mudança da ação docente, por meio do desenvolvimento profissional.

Cada professor em sua sala de aula, desenvolve atividades voltadas para a alfabetização e para o letramento que ele mesmo planejou e ele mesmo elaborou. O docente tem autonomia de montar suas aulas com independência, não há um material específico a ser seguido. Essas atividades devem fornecer ao professor quais as dificuldades apresentadas por seus alunos e quais problemas no ensino carecem de atenção. O professor, repassa as demandas identificadas com sua turma e/ou na sua escola para a professora do Núcleo, que é a representante do projeto *Alfaletrar* na escola. Essas demandas se tornam os temas a serem discutidos nos encontros do Núcleo e posteriormente são repassados aos professores de cada unidade escolar sobre as estratégias pensadas para cada caso, na reunião de *repassé*. Durante o *repassé* a equipe escolar poderá discutir os temas e propor novas ideias, alterações ou pedir mais esclarecimentos. Essas considerações serão levadas para o Núcleo e o assunto rediscutido.

Como parte da estrutura do projeto, foram instituídos diversos mecanismos de acompanhamento e formação. Estabeleceram-se reuniões quinzenais e seminários promovidos pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, além de encontros mensais e reuniões periódicas nas escolas. Também foram organizadas avaliações diagnósticas aplicadas três vezes ao ano, visando à análise dos avanços da aprendizagem dos estudantes. Complementando esse processo, utilizam-se planilhas específicas para monitoramento dos resultados, realiza-se a atualização contínua da proposta curricular, investe-se nas bibliotecas escolares e promovem-se exposições anuais dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Considerando que o objetivo do projeto é melhorar a qualidade do ensino, as ações devem incluir o trabalho do professor. Não se trata de formar professores, pois eles já estão formados, trata-se de possibilitar a análise de sua prática docente. Vejamos bem, se um

professor está atuando com sua turma sem ter um parâmetro constante de averiguação da prática, ele não saberá se sua turma está avançando dentro do desejado. Ele pode comparar com outras turmas na mesma escola, mas fica limitado ao espaço e expectativas locais. Quando as ações são constantemente compartilhadas por toda a rede, o professor terá a segurança de estar atuando em um nível maior amparado por outras escolas e pela Secretaria de Educação Municipal. Buscarão os mesmos objetivos, e cada professor poderá pensar estratégias para alcançá-los. Ou seja, se torna um trabalho orientado, que não busca excluir a autonomia do professor, mas auxiliar no processo.

Além do mais, no momento em que a professora do Núcleo não está nos Seminários do Núcleo, ela fica na escola. Ali ela analisa os planos de aula elaborados pelos professores, discute com a pedagoga e dá um retorno ao profissional com as sugestões de alteração quando necessário. Se algum professor apresentar dúvida ou dificuldade, pode solicitar ajuda da representante do Núcleo, que poderá ir à sala mostrar na prática como a proposta do Núcleo pode ser efetivada, como elas vivenciaram no treinamento do Núcleo e como pode ser aplicado no dia a dia.

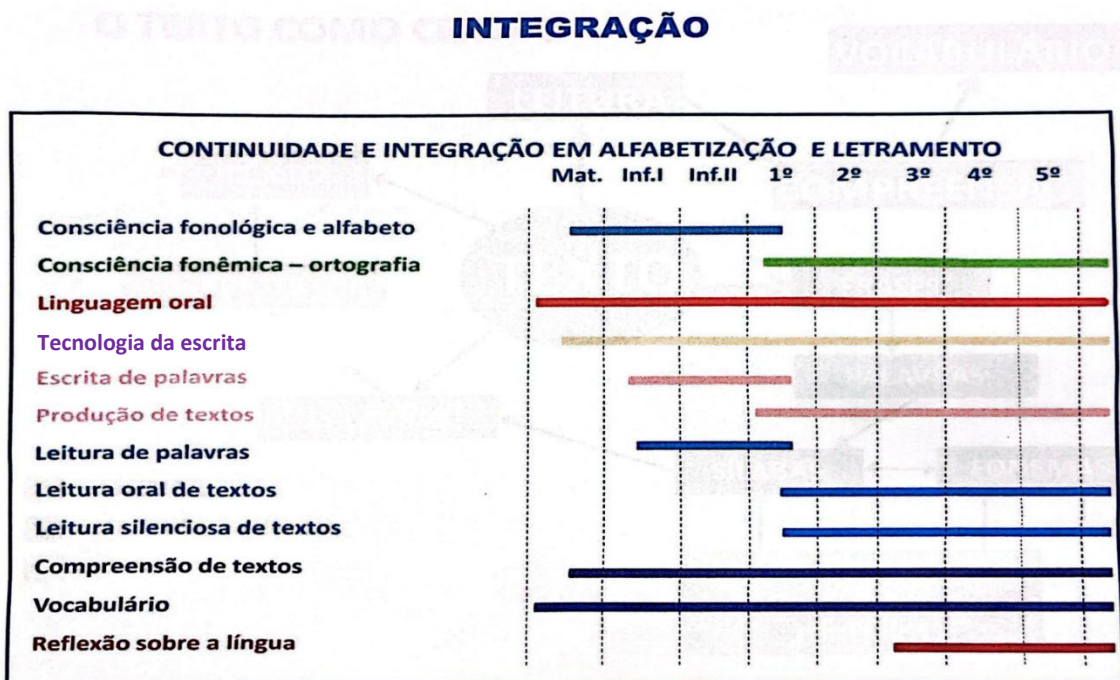
O livro *Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*, de autoria da Magda Soares é uma amostra de como funciona o desenvolvimento profissional dos educadores e educadoras em Lagoa Santa – MG. Nele compreendemos que as atividades dos Seminários do Núcleo não é apenas discutir as dificuldades das escolas e enviar sugestões, ele vai muito além. São trabalhados temas de interesse educacional ligados a prática seguindo uma sequência lógica. Os assuntos são relevantes e buscam manter os professores atualizados.

Cabe ressaltar que o projeto não chegou pronto no município, ele foi e está sendo construído a cada ano pelos profissionais envolvidos, portanto todos podem sugerir temas a serem trabalhados, ajudar na definição das metas anuais, propor alterações no percurso. Os documentos do projeto já passaram por diversas alterações, resultante desse acompanhamento contínuo, que busca manter os objetivos em harmonia com a realidade e os interesses locais. Portanto, a participação profissional dos educadores é essencial para a construção do projeto e seus resultados. O *Alfabetar* não é um sistema educacional para profissionalizar pessoas, ele é resultado da união de pessoas que já são profissionais, e são valorizadas por isso e pelas experiências que trazem. Além disso, o projeto prevê a autonomia de cada professor, para que construa o caminho da aprendizagem com sua turma, podendo ser auxiliado por trocas de experiências entre colegas da rede que tem vivência semelhante.

### 3.5 Objetivo do projeto *Alfaletrar*

O objetivo do projeto *Alfaletrar* é garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever desenvolvendo autonomia nas interações sociais. Para isso, foram traçadas metas curriculares organizadas em um caderno que deve ser usado por todos os profissionais da educação de Lagoa Santa para amparar os trabalhos.

**Imagem 03 – Página do documento de metas curriculares da Educação Infantil**



Fonte: Reprodução do documento de metas curriculares Educação Infantil – Lagoa Santa (MG) 2024

O nome *Alfaletrar* é a junção dos verbos *Alfabetizar* e *Letrar*, mostrando o foco de toda a ação. O projeto atende a criança desde o maternal, considerando que ela já tem contato com a escrita, pelo fato de viver em uma sociedade grafocêntrica. se baseia em princípios de *continuidade, integração, sistematização e acompanhamento*.

Os princípios de continuidade e integração são demonstrados nessa imagem por meio da divisão das habilidades a serem trabalhadas nos componentes. A ideia é que o trabalho do professor siga uma sequência didática buscando esses objetivos. Desta forma, deve ser composta pelas metas que será a base para a elaboração do planejamento, e esse planejamento deverá ser desenvolvido com o itinerário pedagógico. Na Figura 4 é possível observar como essa sequência didática é proposta.

Imagem 04 – Página modelo sequência didática do documento de metas curriculares  
Educação Infantil



Fonte: Foto do documento de metas curriculares Educação Infantil – Lagoa Santa (MG) 2024

As metas são distribuídas seguindo uma organização de componentes e atividades formando campos para cada nível de ensino. Cada meta inicia com um verbo no infinitivo e são evidências de desempenho que deve ser apresentado pelo aluno como resultado da aprendizagem.

### Imagem 05 –Metas curriculares Educação Infantil

#### ESCRITA

COMPONENTES	METAS		
	CRECHE (2 e 3 anos)	INFANTIL I	INFANTIL II
<b>Escrita convencional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever o primeiro nome copiando de ficha (letras maiúsculas) (apenas aos 3 anos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever o primeiro nome sem copiar de ficha.</li> <li>• Escrever, por memorização ou cópia, nome da professora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever o nome completo sem copiar de ficha.</li> <li>• Escrever, por memorização ou cópia, nome da professora, de colega.</li> <li>• Copiar frase, pequena parlenda, trava-língua curto, acompanhando a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.</li> </ul>
<b>Escrita compartilhada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, texto curto de interesse da turma (combinados, bilhetes, listas) – (apenas aos 3 anos).</li> <li>• Recontar oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, história curta ouvida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, texto curto de interesse da turma (combinados, bilhetes, listas).</li> <li>• Recontar oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, história curta ouvida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, texto curto de interesse da turma (combinados, bilhete, lista, receita, relato de experiências coletivas).</li> <li>• Recontar oralmente e ditar para a professora, com a colaboração dos colegas, história curta ouvida.</li> </ul>
<b>Convenções da escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que palavras faladas são representadas, na escrita, por seqüências de letras, ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.</li> <li>• Reconhecer a direção da escrita ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que palavras faladas são representadas, na escrita, por seqüências de letras separadas por espaços em branco, ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.</li> <li>• Reconhecer a direção da escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer, ao acompanhar a escrita da professora em quadro branco ou cartolina, a separação das palavras por espaços em branco, as relações fonema-letra, a estrutura do texto (de acordo com o gênero – narrativa, lista, parlenda, trava-língua).</li> </ul>

Fonte: Foto do documento de metas curriculares Educação Infantil – Lagoa Santa (MG) 2024

### Imagem 06 –Metas curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

COMPONENTES	METAS	
	4º ANO	5º ANO
<b>Ortografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Identificar a representação de [ss] por c cedilha (ç), antes de <b>a, o, u</b>.</li> <li>♦ Escrever corretamente as formas verbais que terminam com <b>-am</b> (passado) e com <b>-ão</b> (futuro).</li> <li>♦ Acentuar corretamente palavras proparoxítonas.</li> <li>♦ Diferenciar na fala e escrever corretamente substantivos com sílaba CVC em que o C final pronuncia-se como <b>U</b> e escreve-se com <b>L</b>.</li> <li>♦ Escrever corretamente a terminação <b>-ou</b> de verbos no passado, não substituindo o <b>u</b> final por <b>l</b>.</li> <li>♦ Inferir as regras de acentuação de palavras oxítonas.</li> <li>♦ Acentuar corretamente palavras oxítonas.</li> <li>♦ Identificar a diferença entre a grafia da 3ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural dos verbos <b>ter</b> e <b>vir</b> (tem/têm, vem/vêm).</li> <li>♦ Identificar e corrigir erros ortográficos ao rever seu próprio texto ou texto de colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Escrever corretamente as formas verbais que terminam com <b>-am</b> (passado) e com <b>-ão</b> (futuro).</li> <li>♦ Identificar a diferença entre a grafia da 3ª pessoa do singular e a 3ª pessoa do plural dos verbos <b>ter</b> e <b>vir</b> (tem/têm, vem/vêm).</li> <li>♦ Identificar, em palavras, sílabas em que um mesmo fonema é representado por diferentes grafemas: [z] e [s].</li> <li>♦ Inferir as regras para a escrita correta de palavras derivadas com os sufixos <b>-oso, -esa / -eza, -isar / -izar</b>.</li> <li>♦ Acentuar corretamente palavras proparoxítonas terminadas em <b>-l, -n, -r, -x</b>.</li> <li>♦ Identificar e corrigir erros ortográficos ao rever seu próprio texto ou texto de colegas.</li> </ul>

Fonte: Foto do documento de metas curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Lagoa Santa (MG) 2024

O professor, na construção do seu plano de aulas, deverá consultar esse documento de metas curriculares observando o ano de ensino da sua turma. Ali ele pode verificar quais habilidades sua turma já consolidou, quais ainda apresentam dificuldades e quais ainda não iniciaram. É por meio dele que o professor irá pensar seu planejamento e as atividades dentro de cada área. Então, por exemplo, um professor do Infantil I ao planejar sua aula, pretende trabalhar com o componente *Conhecimento das letras*, ao observar as metas ele percebeu que a primeira é: *Diferenciar desenho de escrita*. Sabendo que seus alunos já desenvolveram essa habilidade, ele vai para a outra meta dentro do mesmo componente e encontra: *Diferenciar letras de números e de outros sinais gráficos e símbolos*. O professor escolhe trabalhar essa meta e irá montar seu plano incluindo atividades para essa finalidade. O docente tem autonomia para retomar o desenvolvimento de habilidades, e escolher em que momento trabalhar cada uma delas. O dia a dia na sala de aula subsidia a escolha das habilidades mais apropriadas para cada momento.

Desta forma, toda a rede municipal, estará ao longo do ano letivo trabalhando as mesmas metas para cada ano de ensino. O professor terá a segurança ao elaborar o plano amparado pelo documento, enquanto a supervisão pedagógica escolar e a professora do Núcleo poderão usar como suporte na conferência dos planos de aula.

Apesar da importância do documento orientador para o alinhamento curricular e segurança na elaboração dos planos de aula, é possível observar algumas limitações em sua aplicação prática. A necessidade de seguir metas previamente estabelecidas pode, por vezes, restringir a espontaneidade do trabalho docente e limitar a valorização das especificidades regionais, culturais ou sociais de cada turma. Além disso, nem todos os professores conseguem, de forma efetiva, interpretar e articular as metas com suas práticas pedagógicas, especialmente em contextos com escassez de formação continuada. Assim, ainda que o documento represente um avanço organizacional, sua utilização demanda acompanhamento constante, reflexões coletivas e abertura para ajustes que considerem a diversidade das realidades escolares.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que aqui se apresenta possui um caráter eminentemente qualitativo. Este tipo metodológico se evidencia como a modalidade mais adequada de prospecção e obtenção de dados atinentes aos aspectos mais importantes para o entendimento envolvidos no desenvolvimento dos letramentos. Este posicionamento expressa também o fato de que “o homem contemporâneo não mais se reduz e não mais se deseja reduzir-se a um modelo pré-concebido de representações do mundo” (Senna, 2005, p. 174). Deste modo, almeja-se um conhecimento efetivamente integrativo de contextos multidimensionais, algo que não se poderia conseguir somente pela enumeração de dados quantitativos, dificilmente articuláveis sem a mediação das narrativas acerca das práticas docentes que se servem das TDIC.

Desta forma, partindo dessa premissa, escolheu-se um conjunto de mediações teórico-metodológicas que aparecem como mais pertinentes a construção de compreensão das informações provenientes dos dados. Com vistas à verificação de sua pertinência, buscou-se as respostas à questão norteadora deste projeto, de forma a chegar a algum resultado realmente significativo.

A obtenção de indícios de variadas “cenas” de pesquisa imanente não se esgota, por isso, em si mesma como mera coleta de aspectos e elementos dispersos, mas é norteadora pela finalidade de obter uma compreensão crítica de natureza conceitual da totalidade da atividade educativa em sua particularidade. O que, por sua vez, tem como exigência também a ponderação destes aspectos ressaltados e criticamente explicitados em sua “função” peculiar e específica uns em relação aos outros como *momentos de uma totalidade*; aqui, a forma particular com que se desenvolvem estratégias práticas de letramentos digitais. Desta forma se vê que muitas das pesquisas são voltadas a inserção da escrita em diferentes culturas e por analisar a diversidade de contextos e uso da linguagem no dia a dia da comunidade.

Quanto aos procedimentos técnicos, essa pesquisa pode ser considerada como estudo de caso, já que pretende investigar uma situação real, que acontece no município de Lagoa Santa desde o ano de 2007. Assim pretendemos descrevê-la em seu contexto. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), “O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60).

Considerando o levantamento de mercado e perfil de profissionais que atuam na educação, a pesquisa pode ser orientada pela associação de vários métodos, sendo que poderá ser usada a pesquisa qualitativa com etapa quantitativa. Para essa investigação foi aplicado às

professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento, que desejaram participar da pesquisa, um questionário usando o *Google Forms*<sup>8</sup> com perguntas do tipo aberta e múltipla escolha para conhecer cada profissional. As perguntas abertas tiveram o intuito de serem livres, possibilitando uma investigação mais profunda e individualizada de cada entrevistado, além de ter um caráter diagnóstico.

O segundo passo foi observar, não participando, de alguns seminários do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa - MG, que nos anos desta pesquisa (2024-2025) aconteciam quinzenalmente às segundas-feiras, tendo como busca compreender essa função das professoras do Núcleo em trazer as demandas das escolas locais para discussão no seminário do Núcleo e as estratégias pensadas para auxiliar a escola. Nessa fase a intenção foi de ser mero espectador, ou seja, estava inserido no meio da pesquisa, porém não houve interação com ela.

Posteriormente foi elaborada uma entrevista semiestruturada com algumas professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento que aceitaram participar desta pesquisa. A realização da entrevista se deu pessoalmente ou por vídeo conferência, tendo a intenção de analisar se nas escolas representadas foi verificado atividades e ações ligadas com o projeto *Alfalettrar* que contribuíram para os letramentos digitais.

#### **4.1 O projeto *Alfalettrar* e os participantes da pesquisa**

Sete professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa (MG) foram convidadas a participar desta pesquisa. A escolha por professoras do Núcleo como participantes da pesquisa se fundamenta no valor inestimável de suas experiências práticas e na representatividade que exercem em suas respectivas instituições. Atuantes no cotidiano escolar e profundamente envolvidas com os processos de ensino-aprendizagem, essas profissionais oferecem uma visão concreta e sensível dos desafios enfrentados na alfabetização e no letramento. Além disso, sua participação reforça o compromisso ético e profissional em contribuir com estudos voltados para a melhoria da educação básica. Estar ali como representantes de suas escolas confere legitimidade à pesquisa e fortalece o vínculo entre teoria e prática. Seu engajamento não apenas enriquece os dados coletados, mas também

---

<sup>8</sup> Através do aplicativo gratuito Google Forms, é possível criar e gerenciar questionários que possibilitam coletar informações. É um recurso simples de fácil manuseio.

sinaliza abertura para reflexões e transformações que podem impactar positivamente o contexto educacional local. Trata-se, portanto, de uma escolha estratégica e consciente.

Apresentaremos agora os procedimentos metodológicos que foram realizados, com o intuito de descrever cada momento da pesquisa.

## 4.2 Procedimentos metodológicos

Considerando as características deste estudo, e a forma de abordar o problema, a pesquisa se categoriza como qualitativa. Esse tipo de abordagem pressupõe uma metodologia que busque resposta através da perspectiva dos participantes do estudo, recolhendo elementos de caráter qualitativo que indiquem os aspectos mais particulares e importantes de uma determinada prática social. O conjunto de estratégias que se mobilizam nesse tipo de aproximação se coadunam com o objetivo: explorar a experiência de professoras atuantes no Núcleo de Alfabetização e Letramento no seu contexto natural, buscando captar de cada participante *indícios* de sua prática com o projeto. A finalidade é obter de modo indiciário traços que permitam apreender a dinâmica do trabalho docente, bem como suas reverberações em diversas dimensões (profissional, social, afetiva etc.), no contexto do *Alfaletrar*.

A pesquisa do tipo qualitativa considera a fala de cada participante como sua própria relação com a temática abordada, reconhecendo e valorizando sua opinião, hábitos e valores. Segundo Minayo (1995, p. 21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste estudo, a pesquisa qualitativa procurou obter dados com a observação e com as entrevistas realizadas, sendo que poderá ser usada a pesquisa qualitativa com etapa quantitativa, por meio dos dados colhidos com o questionário do *Google Forms*. Desta forma, ressalta-se todo o processo e não apenas dados quantificáveis, retratando a perspectiva de cada pessoa quanto ao engajamento no programa, cuja repercussões para a prática docente está sendo objeto desta investigação.

Bogdan & Biklen (1982) fazem uma reflexão quanto a pesquisa qualitativa, onde abordam o ambiente natural como gerador direto de dados, enquanto o pesquisador é

considerado o instrumento principal. Para os autores existem cinco características da pesquisa qualitativa que podem ser definidas, porém isso não quer dizer que uma seja mais completa que outra, na verdade são graus que apontam para esse tipo de pesquisa.

Na primeira característica eles abordam a necessidade do pesquisador em manter contato com o espaço pesquisado, ou seja, fazer parte daquele ambiente natural, considerando que desta maneira poderá ter uma observação mais assertiva, através da observação, das entrevistas e dos registros realizados (Bogdan & Biklen, 1982). A pesquisa deve buscar contato com o ambiente e com a abordagem de observação e entrevista. Daí a pertinência de uma estratégia mais imersiva de aproximação.

O segundo ponto destacado pelos dois autores é que as pesquisas qualitativas são descritivas. Nele ocorrem citações de dados coletados na tentativa de analisar os resultados o mais próximo possível da realidade. Aqui o foco está no processo em que a pesquisa acontece, e não simplesmente nos resultados alcançados (Bogdan & Biklen, 1982). O pesquisador deve ser cauteloso com o recebimento das informações para apresentar de maneira mais real possível. Ou seja, não se resume ao simples acúmulo e exposição de narrativas, mas de tratar o material proveniente de observação e interação como fonte primária de obtenção de indícios que permitam uma compreensão da própria prática como tal.

Os três últimos aspectos explicitam que a pesquisa qualitativa se preocupa com a perspectiva dos participantes, ou seja, considera a visão de cada um quanto ao assunto abordado, e a questão do significado, com a explicação de que essa abordagem é usada para identificar como cada participante percebe o sentido das coisas. Também, nesse modelo de investigação, o pesquisador usa abordagem indutiva. Ele vai construindo o resultado de acordo com os dados que vão sendo coletados (Bogdan & Biklen, 1982).

Desta forma, é notável que o pesquisador deve ir à campo, imergir no ambiente, e ser muito cuidadoso com as informações colhidas, buscando divulgar de maneira fiel os resultados alcançados.

O caráter qualitativo da pesquisa será determinado pela finalidade *indiciária* de seus diferentes momentos, ou seja, busca-se obter os principais indícios que permitam propor a caracterização de sua completude. Para alcançar esse objetivo podemos definir a atividade como exploratória já que buscou descrever determinada prática que acontece no município de Lagoa Santa – MG, que nesse caso, está relacionado com a percepção de professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento quanto a prática do projeto *Alfalettrar* e se ele contribui

para os letramentos digitais. Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa exploratória permite mais proximidade que vão contribuir com investigações futuras. Nesse sentido esperamos que esse estudo esteja à disposição de outros pesquisadores para aprofundar nesse campo.

Os acontecimentos se deram em três fases. A primeira ocorreu por meio da aplicação de questionário pelo *Google Forms*, que foi respondido por professoras que atuam no Núcleo de Alfabetização e Letramento. O questionário apresentou perguntas de múltipla escolha e algumas questões de resposta curta sobre os dados de cada participante. As questões apresentavam diversas respostas possíveis, e algumas incluíam o campo *outros*, para que, caso a resposta não se encaixasse em nenhuma alternativa, o participante poderia colocar nesse campo. As perguntas podem ser visualizadas nos apêndices deste trabalho.

O questionário, primeiro passo da pesquisa de campo, aplicado em julho de 2024, apresentou inicialmente perguntas relacionadas a dados pessoais e profissionais, como idade, gênero, tempo que atua na educação e tempo que atua no Núcleo. Esses dados foram levantados para conhecer o perfil do grupo que atualmente compõe o Núcleo. Posteriormente, as perguntas foram direcionadas para a percepção destas professoras em relação aos equipamentos tecnológicos presente em cada escola, e como têm sido usados pelo corpo docente, além de questões que visavam perceber se as escolas têm trabalhado habilidades ligadas aos letramentos digitais. Esse questionário serviu como diagnóstico para analisar questões pertinentes à pesquisa.

A segunda estratégia de coleta de dados se deu por meio da observação não participante, de alguns encontros do Núcleo, que aconteceram entre agosto e novembro de 2024, de acordo com o calendário de reuniões programado pela Secretaria de Educação, para compreender como são abordados e tratados os assuntos trazidos para o grupo. Nesse momento, o pesquisador pode ser considerado um espectador, pois apesar de ter contato com os fatos que estão acontecendo naquele momento, não se compõe a eles. A observação se deu de forma espontânea, como abordado por Lakatos e Marconi (2013), possibilitando a coleta de dados apenas por meio da observação, não sendo necessário o uso de técnicas.

A observação é um momento importante da pesquisa, pois proporciona acompanhar o projeto na prática, no âmbito do Núcleo. As informações foram registradas em um diário, à medida que aconteciam, e os dados coletados apresentaram informações relacionadas à organização do espaço, a dinâmica dos encontros, à participação das professoras do Núcleo e das coordenadoras do projeto, e aos temas abordados em cada encontro. Durante as observações surgiram elementos significativos que completaram os resultados alcançados.

A terceira parte da pesquisa foi a entrevista, que teve como alcance sete professoras do Núcleo de diferentes regiões do município. Elas tiveram a autonomia de optar pela realização presencialmente ou de maneira virtual, atendendo à necessidade de cada colaboradora. A entrevista foi construída de forma semiestruturada, que consiste em elaborar um roteiro prévio com a função de “auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido” (Manzini, 2003, p. 13).

A entrevista semiestruturada deve conter um roteiro previamente elaborado de forma a auxiliar o pesquisador no momento da entrevista, e uma maneira de facilitar o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa (Manzini, 2003, p. 13). Não deve ser uma imposição, impedindo que o entrevistado se abra e entre em outros campos de assunto, mas serve para conduzir a entrevista ao seu foco de maneira natural e livre.

Assim, se por um lado a organização dos conceitos poderá ser analisada previamente no roteiro, por outro, o roteiro poderá garantir o não esquecimento de algum item ou pergunta no momento em que a entrevista transcorre. Baseado nessa forma de conceber um roteiro para entrevista, podemos interpretar que o roteiro pode auxiliar, parcialmente, na organização da interação social no momento da entrevista (Manzini, 2003, p. 13).

O roteiro da entrevista apresentou perguntas quanto a prática pedagógica em cada escola representada, relacionadas aos letramentos digitais. O roteiro está disponibilizado no apêndice C.

A escolha desta metodologia de pesquisa, permitiu a obtenção de dados para análises mais completas do estudo.

### **4.3 Etapas da pesquisa**

Esse trabalho percorreu algumas etapas que serão descritas neste momento. A primeira foi a formalização com o município de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais, para realizar a pesquisa. Para isso foi enviado um e-mail à secretária de educação do município, Sr.<sup>a</sup> Nila Rezende, em dezembro de 2023, que após a leitura do projeto, acolheu e aprovou a realização repassando o contato para a coordenadora do projeto *Alfaletrar*, Sr.<sup>a</sup> Janair Cassiano que aceitou prontamente a produção da pesquisa, tornando possível este trabalho.

Após a formalização com o município, o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da UFMG, sendo aprovado em 11 de dezembro de 2023.

Posteriormente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, buscando assegurar os interesses dos pesquisadores e garantindo que se concretizasse

conforme os padrões éticos estabelecidos. A pesquisa foi aprovada conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), sob o registro de número 77181023.0.0000.5149.

Com a aprovação do COEP, foram feitos contatos com a coordenação do projeto *Alfaletrar*, para agendar o início da pesquisa no segundo semestre de 2024. Foram repassados aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações acerca do estudo. Todos foram comunicados dos objetivos da pesquisa e da liberdade em participar, e deixar de participar a qualquer tempo, sem ônus ao participante.

Foi enviado o link do questionário *online* para todas as professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento, para que àquelas que demonstrassem interesse em participar da pesquisa pudessem responder.

A etapa seguinte consistiu em analisar esses dados, procurando entender o perfil dos profissionais e das escolas pesquisadas, além de identificar certas práticas que apontam para o trabalho dos letramentos digitais nas escolas do município. Nesse momento também aconteciam as observações dos encontros presenciais da equipe do Núcleo e o registro dos encontros em um diário de observação.

Depois, a pesquisa consistiu na elaboração do roteiro da entrevista, buscando uma análise mais aprofundada do trabalho das escolas, sendo que sete professoras aceitaram participar. Posteriormente, na penúltima etapa, que se deu com a análise dos resultados, foram feitos os cruzamentos de dados alcançados para verificar se o projeto *Alfaletrar*, no município de Lagoa Santa-MG, contribui, de alguma maneira para os letramentos digitais.

Finalmente, foi possível materializar o recurso educativo que consistiu na produção de um vídeo, apresentando os resultados obtidos com a pesquisa.

## **5 A RELAÇÃO ENTRE O *ALFALETRAR* E OS LETRAMENTOS DIGITAIS: ANÁLISE E RESULTADO DA PESQUISA**

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados e a análise realizada de acordo com a metodologia descrita no capítulo anterior.

Conforme acima referido, este estudo utilizou como *ferramentas de obtenção de dados qualitativos*: questionário, observação e entrevista semiestruturada. O questionário foi aplicado no início da pesquisa, com perguntas agrupadas em dois blocos: o primeiro sobre o perfil do sujeito da pesquisa e o segundo sobre percepções iniciais dos letramentos digitais. A íntegra desse diagnóstico pode ser consultada no apêndice B.

A segunda parte da pesquisa se deu com a observação dos encontros do Núcleo, sem participação, ou seja, apenas acompanhando como o projeto se desenvolve na prática. Para finalizar a coleta de dados foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com perguntas voltadas às percepções sobre as possibilidades da prática do *Alfaletrar* se relacionar ou não com os letramentos digitais. Os dados obtidos foram analisados buscando responder aos objetivos geral e específicos propostos nesta dissertação, e usados como instrumento para a criação do recurso educativo.

### **5.1 Sujeitos da pesquisa**

A primeira parte do questionário *Google Forms*, aplicado no mês de julho de 2024, foi elaborado com perguntas sobre aspectos pessoais e profissionais, traçando o perfil do sujeito da pesquisa. Os participantes não foram selecionados de antemão, mas após a manifestação da participação de várias professoras, optamos por profissionais de regiões diversificadas do município, para que a pesquisa pudesse abranger a realidade das várias escolas espalhadas por distintas regiões na cidade de Lagoa Santa, e assim fornecer dados mais abrangentes quanto a prática na educação municipal. O questionário foi enviado para todas as professoras e a quantidade total de participantes foi de sete professoras, conforme registrado na documentação encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG.

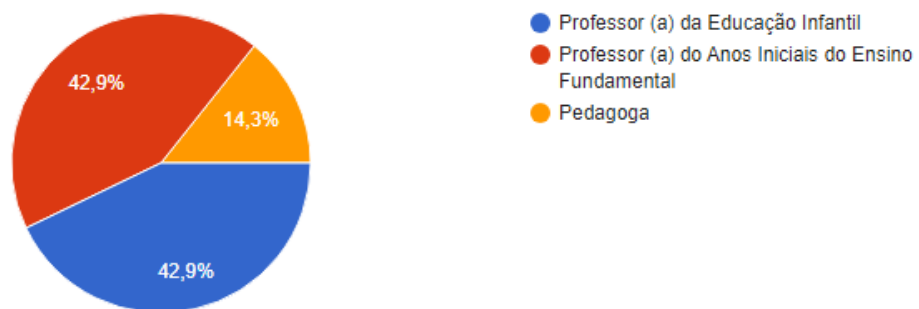
As primeiras perguntas tratavam de dados das participantes. As sete professoras do Núcleo que fizeram parte desta pesquisa, são todas mulheres, com idade acima de 35 anos.

Quando perguntadas sobre a formação acadêmica, três responderam possuir Licenciatura em Pedagogia, outras três responderam que além da licenciatura, têm especialização, e uma respondeu ter licenciatura em outra área.

Sobre o tempo de experiência na educação, todas responderam ter mais de doze anos de prática. Quanto ao tempo que trabalham no Núcleo de Alfabetização e Letramento, uma afirma estar a menos de um ano, três afirmam estar entre 2 e 5 anos, duas delas dizem estar entre 6 e 9, e uma delas está na função entre 9 e 12 anos.

Antes de fazer parte do Núcleo, três professoras exerciam o cargo Professor da Educação Infantil, outras três exerciam o cargo Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto uma delas ocupava a função de pedagoga.

**Gráfico 2- Cargo que as representantes do Núcleo ocupavam anteriormente nas instituições**



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Ou seja, a quase totalidade das pessoas abordadas possuía uma inserção efetiva em atividades de caráter pedagógico-escolar, voltadas aos momentos iniciais da formação individual. Característica esta importante para a pesquisa, porquanto tanto os dados quanto as narrativas poderiam contemplar elementos que permitiriam compreender se e como as iniciativas e diretrizes preconizadas pelo *Alfaletrar* reverberaram junto ao quadro de referências pedagógicas e à atuação das educadoras.

As participantes pertencem a regiões diversas do município. A pesquisa disponibilizou várias regiões, para selecionar profissionais de localidades diferentes, sendo escolhida sete profissionais, de sete regiões diferentes, sendo elas: 1ª Várzea - Joá - Ipanema - Portal da Liberdade, 2ª Estância das Amendoeiras - Condado – Bougaville, 3ª Centro - Brant - Lundcélia - Bela Vista - Joana Darc, 4ª Santos Dumont - Recanto do Poeta - Ovidio Guerra, 5ª Vila Maria - Campinho – Lapinha, 6ª Palmital e 7ª Vila dos Ipês. Desta maneira algumas regiões

não serão avaliadas pela pesquisa. Portanto o resultado irá mostrar a realidade de um recorte do município.

Uma das preocupações iniciais da pesquisa em campo, foi como realizar uma aproximação mais qualificada e cuidadosa, que resultasse na prospecção de dados realmente subsidiários, os quais permitissem a compreensão mais acurada da realidade. O movimento estratégico inicial foi atuar com as representantes das escolas no Núcleo, pois assim os dados seriam sobre a realidade de uma escola, e não de uma turma. Também se optou por profissionais que atendiam escolas em diferentes regiões, para ter resultados mais reais. Norman K. Denzin. Em seu trabalho com Yvonna S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (2017), defende que a inclusão na pesquisa de uma variedade de vozes e perspectivas é essencial para uma compreensão profunda dos fenômenos sociais. Ele argumenta que a diversidade de experiências e contextos humanos amplia a riqueza e a validade dos dados qualitativos, ajudando os pesquisadores a captarem a complexidade e nuances das interações e das realidades sociais.

## **5.2 Percepções acerca da vivência do projeto *Alfaletrar* e a relação dessa iniciativa com a efetivação dos letramentos digitais.**

Para o levantamento desse resultado foram usados a segunda parte do questionário, a observação dos encontros do Núcleo e as entrevistas semiestruturadas. As questões serão analisadas a seguir, com base em referências bibliográficas que amparam os dados levantados.

As professoras do Núcleo foram questionadas sobre o tema dessa pesquisa em letramentos digitais e o modo como planejamentos escolares podem incorporar atividades com contribuam com essas habilidades. Dentre as sete entrevistadas, cinco delas acreditam ser importante por considerar que os alunos podem fazer melhor uso das ferramentas digitais. Algumas professoras desse grupo, aqui identificadas como PN1<sup>9</sup> e PN2, responderam,

Acho muito interessante e atual o letramento digital porque o planejamento pode utilizar novas ferramentas tecnológicas. As crianças precisam ser letradas digitalmente, pois é nessa esfera que hoje elas obtêm a maior parte de suas informações. (PN1)

---

<sup>9</sup> A fim de manter o anonimato, as professoras do Núcleo foram nomeadas utilizando as siglas que variam de PN1 a PN7, que serão usadas para dar autoria aos textos extraídos da entrevista.

Eu acho importante devido as mudanças sociais, não tem como viver naquele método antigo, e precisamos capacitar. Aqui na escola as professoras usam o laboratório de informática onde os alunos vão uma vez por semana, e os alunos do Ensino Fundamental receberam um *tablet* da prefeitura onde realizam atividades, e levam o *tablet* para casa. (PN2)

Por outro lado, duas professoras manifestaram a opinião de que *as atividades digitais não são para todos os momentos e idades*.

Eu trabalho mais com a Educação Infantil e não incentivamos atividades digitais, incentivamos jogos, atividades lúdicas etc. mas proporcionamos vídeos de histórias, músicas e brincadeiras no coletivo. (PN3) As crianças têm interesse na parte digital, apesar do digital ser uma faca de dois gumes, pois deixa as crianças mais preguiçosas. Um exemplo é quando a professora faz a leitura de uma história do livro e as crianças têm que imaginar como é aquele personagem, ou seja, ela constrói uma imaginação. Mas quando ela assiste um vídeo da história, ele já vê como aquele personagem foi construído, dispensando a imaginação criativa da criança. (PN4)

Neste sentido, é notório por meio das falas das entrevistadas que há o interesse de alguns docentes em usar recursos tecnológicos nas aulas considerando o contexto social dos alunos. Outras já entendem que se for inserido muito cedo, pode diminuir a capacidade criativa ou substituir atividades mais lúdicas, o que não acham interessante.

Quanto aos recursos digitais de cada escola, o acesso à internet e dispositivos móveis, todas as entrevistadas relataram que os professores receberam um notebook, os alunos do Ensino Fundamental receberam um *tablet* e muitas salas de aula possuem projetor multimídia. Três professoras citaram que em suas escolas têm laboratório de informática com computadores com acesso à internet. As escolas também receberam acesso à internet em todo seu espaço permitindo aos professores usarem os recursos disponíveis. Uma entrevistada relatou que em “grande parte da escola o sinal não está disponível”. (PN1) Outra professora descreveu que

Os professores da rede contam com projetores em todas as salas e notebooks para uso individual. Os alunos do 1º ao 9º receberam *tablets*, com acesso à internet, que são utilizados dentro do contexto pedagógico, auxiliando-os no processo de ensino-aprendizagem. (PN5)

Salientamos que esta pesquisa apresenta a realidade do Município do Lagoa Santa (MG) e busca verificar se a realidade vivenciada com o projeto *Alfaetrar* contribui de alguma maneira para os letramentos digitais.

Outro ponto considerado foi a existência ao estímulo ao letramento impresso – já divisado no *Alfaetrar* –, mas agora servindo-se igualmente de recursos digitais. Todas as entrevistadas disseram que é possível trabalhar usando os recursos digitais disponíveis, e seis delas citaram que nas escolas onde atuam as professoras usam com frequência o projetor multimídia nesse trabalho.

Através do projetor é possível trabalhar o texto, abordando direção de escrita, estruturação, consciência fonológica, conhecimento das letras e palavras, divisão silábica, entre outras metas do projeto *Alfaletrar*. Nas escolas que trabalho fazem uso da forma acima citada, bem como pesquisas e atividades pedagógicas nos *tablets*. Muitas docentes fazem uso dos jogos para completar palavras com fonema inicial/final, outras trabalham as rimas, outras pontuações... de acordo com o planejamento de cada ciclo. (PN5)

Outra professora declarou que

É interessante apresentar textos informativos, vídeos, personagens e histórias, mas desde que a ideia venha de um texto, e que passe para o papel depois, pois no início da aprendizagem os alunos têm que escrever. (PN3)

Essa professora aborda a importância dos recursos digitais como um aliado do processo de aprendizagem, mas sem deixar de lado a caligrafia. Ou seja, a tecnologia auxilia no processo, mas não o substitui. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23), apontam que “[...] papel e tela nem sempre são intercambiáveis. Ainda existe espaço para o desenvolvimento de habilidades motoras finas através da escrita à mão[...].”. Em outros termos, as modalidades de letramento não possuem em si mesmas um caráter reciprocamente excludente ou supostamente substitutivo. Ao contrário, para promover a formação integral do indivíduo, é essencial integrar, de forma articulada e significativa, diferentes meios de mediação. Essa integração deve estar alinhada às metas educativas, valorizando tanto as práticas tradicionais quanto os recursos tecnológicos.

Coll e Monereo (2010) abordam a exploração de novos formatos de leitura e produção de textos em equipamentos digitais ao discutirem a necessidade de adaptar a educação às novas tecnologias da informação e comunicação. Eles enfatizam que a alfabetização deve ser ampliada para incluir não apenas a leitura de textos escritos, mas também a compreensão de outros formatos de mídia, como imagens e sons, que estão cada vez mais presentes na vida cotidiana. Essa adaptação é fundamental em uma sociedade onde a informação é disseminada por diversos canais e plataformas digitais.

Outra entrevistada disse que

As professoras têm o hábito de projetar textos na lousa com o projetor. Utilizam dessa estratégia, fazem jogos pedagógicos e usam muito a lousa digital. (PN2)

Desta forma, é possível observar que as escolas de Lagoa Santa têm feito uso dos recursos digitais disponíveis em seu espaço, para o desenvolvimento do *Alfaletrar*. As entrevistadas citaram que os docentes gostam de projetar textos no quadro para trabalhar com os alunos a proposta do projeto municipal. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 24), afirmam que “[...] podemos, enquanto professores de língua, encontrar muitos modos inventivos de

explorar e tirar partido do *letramento impresso online*.” As professoras também citaram o uso de jogos pedagógicos usando recursos digitais, afirmando que têm sido uma prática comum nas escolas pesquisadas, o que levou a uma pergunta específica para esse campo, questionando como a escola aplica jogos pedagógicos usando os recursos digitais disponíveis, e que tipo de jogos são esses.

Das sete professoras, seis delas afirmaram que na escola onde atuam os docentes usam jogos pedagógicos por meio de recursos digitais, e que o foco é sempre a aprendizagem. Além disso, elas citaram que os jogos tratam de assuntos diferentes e cotidianos como jogos ortográficos, acentuação, matemática, reconhecer letras, palavras e frases, trilhas, caça palavras, forca, palavras cruzadas, palavra com fonema inicial/final, rimas, dentre outros.

Os professores da escola, utilizam em sua maioria, jogos *online*, principalmente da plataforma Wordwall<sup>10</sup> que possibilita a criação de ferramentas sobre diversos temas. (PN1)

Outra professora disse que

A escola trabalha de diferentes maneiras. Tem aplicativos em que as professoras criam os jogos e acompanham os resultados, principalmente no Infantil II, as professoras usam muito e são contextualizados com o texto trabalhado. Sempre tem um contexto envolvido. (PN6)

Por outro lado, uma das entrevistadas, ressaltou não ver esse tipo de atividade na Educação Infantil da escola em que atua, mas apenas no Ensino Fundamental I.

Na Educação Infantil não trabalha, no Ensino Fundamental trabalha com orientação do professor através do *tablet*. O professor sugere jogos para os alunos jogarem em casa. Os alunos ficam com o *tablet* e levam para casa. Trabalham com temas cotidianos, jogos ortográficos, acentuação. (PN3)

Buscando compreender melhor porque algumas escolas de Educação Infantil trabalham com jogos pedagógicos usando recursos digitais e uma delas não trabalha, identificamos que nessa escola onde não trabalha jogos nessa idade, existem turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, e os jogos digitais com função pedagógica são propostos apenas para o Ensino Fundamental I desta escola, considerando serem mais independentes para realizar tais atividades.

Dudney, Hockly e Pegrum (2016, p. 30), ao falarem de ambientes de jogos num futuro próximo, dizem que “poderão ser vistos como espaços ideais de aprendizagem, nos quais os estudantes podem adquirir letramentos digitais em acréscimos às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais”.

---

<sup>10</sup> *Wordwall* é uma plataforma *online* que permite a criação de atividades e jogos pedagógicos digitais de maneira simplificada.

Em relação à linguagem praticada na internet, que muitas vezes difere da língua padrão, com abreviaturas, por exemplo “vc, blz e td”, foi perguntado se as escolas trabalham e qual a opinião das entrevistadas sobre essa prática. Duas professoras, que atuam exclusivamente na Educação Infantil, disseram que esse conhecimento pode gerar dúvida na criança que está no processo do conhecimento das letras e na alfabetização, e que deve ser ensinado apenas para alunos que já estão alfabetizados. O que indicia um elemento de maior complexificação do exercício de organização das expressões linguísticas, e constitui um desafio ao pensamento educativo, na medida em que raramente a duplicidade de referência das elaborações expressivas pode realmente ser sustentado. Não é factível que os sujeitos possam simplesmente coadunar registros expressivos que se diferenciam de modo tão proeminente pela via de um isolamento de ambientes ou de circunstâncias de mobilização. Em geral, o que se verifica é, antes, a proeminência crescente de um deles consoante a força social relativa que este apresenta nas situações de operações concretas mediadas pela linguagem e pela mobilização de uma língua. A atuação linguística efetiva amiúde não tende a permitir que a estratégia da “encenação”, por meio da qual o desempenho linguístico, em tese, poderia ser objeto de uma seleção por contextos. Como se fosse realizável, por exemplo, que um indivíduo pudesse alcançar a distinção completa dos repertórios de sua expressão segundo as circunstâncias nas quais se insere, atua e *encena* diferentes papéis. No palco real da prática social quase nunca se consegue separar o tom do drama daquele da comédia, assim como aquele da formalidade dos de desempenho mais coloquial.

Essa questão ganha relevância nos depoimentos de cinco outras professoras que, embora não tenham confirmado a existência de atividades com esse propósito nas escolas onde trabalham, consideraram essencial que os alunos tenham contato com as diferentes formas de linguagem.

A escola pode e deve trabalhar com os alunos as diferenças entre a linguagem digital e a língua padrão ajudando-os a entenderem como utilizar a língua de forma adequada em diferentes contextos. Além de desenvolver habilidades de letramento digital, essas atividades promovem o desenvolvimento de competências linguísticas mais amplas, incentivando o uso consciente e criativo da língua, seja em plataformas digitais ou em textos acadêmicos. No início da alfabetização é uma tarefa desafiadora ensinar abreviaturas digitais, mas possível, desde que seja feito de forma contextualizada e divertida. (PN7)

Outra professora disse

Acredito que podemos confrontar com as crianças as duas formas de escrita e o porquê dessa diferença. Assim eles podem ter uma compreensão ampla e crítica do mundo digital. (PN1)

Apesar de compreenderem a importância de identificar essa linguagem da internet, nenhuma professora confirmou se é praticada em sua escola. Além disso, foi possível perceber que não é um assunto de interesse nas escolas participantes do projeto *Alfaletrar* devido ao público-alvo compreender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, e as abreviaturas podem gerar conflito nesse processo.

Ainda que não seja prática recorrente nas escolas participantes do projeto *Alfaletrar*, a linguagem da internet — com abreviações como “vc”, “blz” e “td” — integra o universo comunicacional dos alunos e, portanto, faz parte das múltiplas práticas sociais da linguagem que o letramento busca abarcar. O letramento não se limita ao domínio da norma padrão, mas envolve a compreensão crítica dos usos diversos da língua em diferentes contextos. Nesse sentido, reconhecer e discutir essas formas de comunicação pode ser uma estratégia importante para ampliar o repertório expressivo dos alunos e promover reflexões sobre adequação, funcionalidade e intencionalidade no uso da linguagem. Ainda que haja cuidado com a exposição precoce a tais registros na Educação Infantil, é possível pensar em abordagens que permitam à criança identificar e compreender diferentes formas de escrita, favorecendo seu desenvolvimento linguístico em diálogo com a realidade cultural na qual está inserida.

Quanto ao formato *hipertexto*, que leve o aluno ao conhecimento de *hiperlinks* e a tomada de decisões na navegação, considerando os recursos digitais da escola, quatro entrevistadas afirmaram que esse tipo de atividade é praticado nas escolas representadas e que consideram enriquecedor, criativo e educativo.

Esses *hiperlinks* deixam o trabalho mais rico. Eu acho que quanto mais informação você levar, mais enriquecedor fica a aprendizagem do aluno. Dentro do texto pode explorar o máximo possível. Eu acho que tem que ter o planejamento antes, durante e depois do texto, buscando onde pode levar essa criança, levando a maior fonte de experiência possível. (PN4)

Outra entrevistada disse que

O trabalho com *hipertextos* amplia a busca por maiores informações, ele pode ser feito, principalmente, com os *tablets*, em grupos, onde os alunos se ajudam para a realização de pesquisas. (PN1)

As outras três entrevistadas apresentaram respostas diversificadas.

Então, eu acho que eles não têm essa maturidade e não faz sentido para eles. (PN6)  
Olha, dessa forma nunca observei! (PN2) Não trabalhamos! Gostaria de obter mais informações sobre *hipertexto*! (PN5)

Por meio da observação dos Encontros do Núcleo de Alfabetização e Letramento, e dos documentos norteadores do projeto, foi possível perceber que os planejamentos de aulas ocorrem a partir de um texto previamente escolhido pela professora da sala de aula. Desta maneira o *hipertexto*, poderia fazer parte, com o objetivo de levar mais informações quando for interessante explorar determinado tema, desde que faça parte do planejamento e esteja em conformidade com as habilidades propostas.

Outro ponto analisado foi em relação a integração de diferentes formas de multimídia, como vídeos e imagens, no processo de ensino – aprendizagem, e todas as entrevistadas se posicionaram a favor e afirmaram que nas escolas onde atuam são usadas, e que enriquecem as aulas, desde que contextualizadas.

Acho importante, porque eu acho que enriquece a aprendizagem. Na minha escola já fazemos. As professoras fazem sem sentir ou pensar no letramento digital. (PN2)

É algo diferente que chama mais a atenção dos (as) alunos (as), não se atendo apenas à escrita na lousa, no caderno, livros didáticos e atividades impressas. Um exemplo utilizado numa atividade do Infantil II, para trabalhar jogos de escuta, uma das habilidades da Educação Infantil, a professora montou várias figuras com QR code, ao fazer a leitura através do celular ou do *tablet*, o som é emitido (cavalo, avião, trem...) e a criança tinha que responder qual era o som. Neste ela trabalhou os meios de transportes, mas é possível trabalhar outros sons, como o da água, dos animais, entre outros. (PN5)

Quando ele é contextualizado e consistente, tem importância enorme. Mas quando é fora do tema, se perde. Frisamos sempre esse uso interdisciplinar pois enriquece a aula. (PN6)

Os professores usam muito pois gera diversas informações e envolvem campos multidisciplinares, mas acho que não pode ficar só nisso. Enriquece, mas não pode ser o foco. (PN3)

Em tempo, as entrevistadas foram questionadas ainda, se a escola utiliza vídeos, imagens, filmes, sons, dentre outros, para trazer aos alunos conhecimento de outras culturas, baseado no letramento intercultural, defendido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), como um nível para os letramentos digitais, considerado ser a capacidade de interagir com interlocutores de diferentes contextos culturais, respeitando a diferença, quebra de estereótipos e preconceitos, interpretando documentos e artefatos de diferentes contextos através de uma postura ética, e todas as professoras afirmaram que as escolas trabalham essa temática e usam recursos digitais nesse processo.

Sim, inclusive é uma habilidade das Propostas Curriculares. O uso de vídeos educativos apresentando esse tema é muito comum nas escolas. (PN5)

Sim. Essas multimídias são usadas para ensinar aos alunos a interagirem de forma respeitosa com diferentes culturas, mostrando costumes, as características e tradições. Exibindo diferentes partes de mundo e discutindo estilos de música e leitura de contos populares. (PN7)

Sim, inclusive já trabalhamos temas como “Crianças de todo o mundo”, mostrando para o maternal tipo de escolas em todo o mundo. (PN3)

Sim, trabalham a cultura diversificada, a miscigenação, a influência dos outros povos para nossa cultura. Todos os anos trabalhamos. (PN4)

Portanto, as multimídias têm sido opção de grande parte dos docentes das escolas pesquisadas, enriquecendo as experiências dos alunos. Também contribuem para o conhecimento de outras culturas e costumes. As professoras do Núcleo auxiliam orientando para que o uso seja consciente e planejado de acordo com a aula.

A análise seguinte teve o objetivo de investigar se os professores orientam o aluno a buscar e interpretar informações na rede de internet de maneira mais segura e crítica, realizando uma triagem na busca e avaliando a credibilidade da informação. Das sete entrevistadas, seis afirmaram que essa modalidade de orientação é praticada nas escolas que atuam, sendo que uma delas ressaltou que em sua escola acontece apenas com 4º e 5º anos, e que faz parte do planejamento do 5º ano (PN3).

Para que os estudantes desenvolvam habilidades para selecionar, analisar e avaliar as fontes de maneira adequada, a fim de evitar desinformação e promover o uso responsável da internet, os professores orientam os alunos a verificarem a origem das informações, se são confiáveis e respeitáveis, a avaliarem o contexto que foi escrito, a identificarem *Fake News* e títulos sensacionalistas. (PN7)

Este é um ponto muito importante, não só devido aos conteúdos inadequados como também as chamadas *Fake News*. Isso é feito através de rodas de conversa e diálogo. (PN5)

A outra professora entrevistada que disse que essa prática não acontece na sua escola, afirmou que não acontece diretamente. Mas que quando os alunos levam pesquisa para casa, recebem um bilhete orientando para que a família acompanhe a pesquisa, já que são crianças que não têm autonomia de escrita.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016) orientam que

Nossos estudantes precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada *online*; compará-la com o patamar de conhecimento existente (...) e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e contrastar, ou “triangular”, múltiplas fontes de informação. (p. 40)

Sendo assim, é possível verificar que esse assunto é de interesse das escolas analisadas e pertinente para as pesquisas escolares, pois incentiva o aluno a verificar a credibilidade da informação fazendo perguntas críticas, principalmente quando se trata de alunos maiores, que tem mais autonomia para realizar as pesquisas.

Outra parte da pesquisa, buscou analisar se os alunos realizavam atividades sobre o uso correto de aplicativos e ferramentas digitais e sobre a criação e classificação de

publicações. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), analisam que essas habilidades contribuem para os letramentos digitais e defendem que compreende a “habilidade de fazer uso efetivo de *softwares* comuns, de ferramentas da *web 2.0*, dos aplicativos móveis, além da adaptação aos novos *softwares*, ferramentas e aplicativos, na medida em que eles se tornarem acessíveis” (p. 34). Por meio das respostas nas entrevistas, foi possível concluir que esse campo ainda carece de investimento, pois elas percebem que o corpo docente da escola tem interesse em trabalhar atividades com os alunos usando *softwares*, mas muitas vezes precisa de ajuda. O professor orienta da forma que consegue, e na sala de aula fica muitas vezes como mediador.

Na verdade, muitos professores, talvez a maioria, também precisam ser letrados digitalmente. O que aprenderam foi na época da pandemia e de forma solitária, sem muita ajuda. Muitos não conseguem incluir essas ferramentas em seu plano de aula por não saber utilizar. (PN1)

Olha, as professoras que têm conhecimento fazem, mas não são todas. Muitas vezes nós ensinamos, ou os alunos mesmo ajudam a professora. Mas elas ensinam por exemplo questões para construir o texto com parágrafo e pontuação usando recursos digitais. (PN2)

Eu já vi as professoras sugerindo para realização de trabalho, explicando como o aluno deveria realizar. (PN3)

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), também sustentam que para essa habilidade “seguramente, há uma necessidade de desenvolvimento profissional nessa área” (p. 35). Desta forma, é possível concluir que existe uma carência em como usar de maneira efetiva *softwares* para levar aos alunos esse conhecimento de maneira concreta e prática.

Em relação às atividades que trabalham com a contribuição de diversos participantes em um mesmo documento, cinco professoras disseram que acontece na escola representada, sendo que uma delas disse que acontece, mas não de forma digital.

Trabalhamos com a construção coletiva de textos. Usamos muito a lousa digital, porque o professor vai digitando e cada aluno vai dando a sua sugestão. Depois eles fazem a leitura, sugerem correção. A gente trabalha dessa forma sim. (PN2)

As duas professoras que disseram não ter esse tipo de atividade, afirmam que presenciam atividades como produção de texto, ou atividades usando recursos tecnológicos, sendo desenvolvidas individualmente. Uma delas concordou que atividades que envolvem vários participantes na sua construção fortalecem habilidades importantes com vistas à construção e apropriação mais bem concatenada do conhecimento.

Cabe ressaltar que essa habilidade tratada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), tem como foco final a colaboração em redes digitais, contribuindo para a inteligência coletiva das

redes, como por exemplo, contribuição na Wikipédia<sup>11</sup>, mas que pelo fato de o *Alfalettrar* trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes usam o professor como escriba em atividades semelhantes, que podem contribuir ou não para habilidades do letramento participativo.

A construção de novos formatos de uso dessas ferramentas e, em certas circunstâncias e condições particularmente favoráveis, de sua reelaboração, contempla a virtualidade de se apresentarem propostas práticas de desenvolvimento multivariado de habilidades por todo o roteiro formativo. Entretanto, esse aspecto potencial encontra alguns óbices, não tanto de caráter *técnico*, mas sim social. Por exemplo, o fato de boa parte da infraestrutura física ser *mercadoria* e dos próprios algoritmos usados como ferramenta de interação educativa serem também em sua grande parte *código proprietário*.

Outro ponto tratado na investigação, foi se os alunos realizavam alguma atividade buscando criar novo sentido a textos e artefatos preexistentes, “ao mesmo tempo que reconhece abertamente que todos os novos significados são construídos cooperativamente com base em significado do passado” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, p. 55). Seis professoras responderam que atividades desse tipo são comuns na sua escola, fazendo parte do planejamento, principalmente na construção textual.

O professor cria com os alunos em sala de aula novas reformulações, mudando caminhos com o “e se”, levando a criança a pensar de forma mais crítica diante de situações diferentes. (PN4)

As atividades que envolvem essa habilidade são incentivadas aos alunos a reinterpretarem textos literários ou informativos, explorando novas perspectivas e contextos, pedindo aos alunos que reescrevam a história ou o artigo a partir de um ponto de vista diferente. (PN7)

Para Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), “podemos contribuir com nossas próprias significações para uma atmosfera de conhecimento cada vez mais fluida, muitas vezes baseando-nos em textos de outros e construindo nossa própria crítica à medida que o fazemos” (p. 54).

O último ponto a se abordar é se as escolas orientavam os alunos quanto a formas de se apresentar pessoalmente na internet, por meio de identidade digital, e se os alunos eram orientados a filtrar buscas pelos gostos individuais. Das sete entrevistadas, quatro responderam que as escolas não trabalham com essa orientação por ser difícil para o docente auxiliar o aluno nessa construção. Duas entrevistadas disseram que a identidade digital

---

<sup>11</sup> Wikipédia trata-se de uma enciclopédia colaborativa em que todos podem editar e melhorar seu conteúdo.

também não é trabalhada nas escolas, mas que os alunos são orientados a filtrar as buscas na rede de internet pelos gostos individuais.

Não foi trabalhado a identidade digital, somente comentado com os alunos. Quanto a busca por gostos individuais foi ensinado aos alunos a escolher e usar palavras-chave para encontrar o conteúdo que interessam e atendam aos seus objetivos. (PN7)

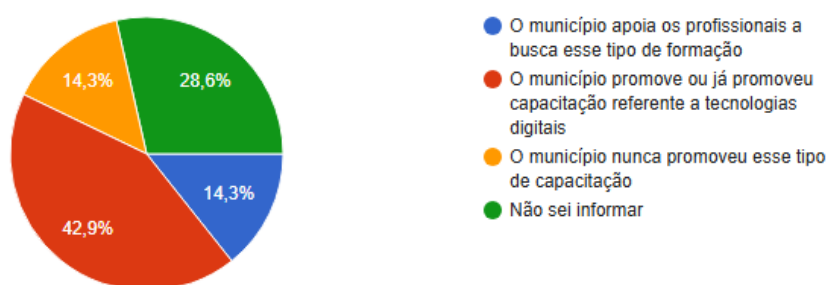
Apenas uma das escolas trabalha essa temática, mas isso se dá pelo fato de a escola ter um projeto de aulas integrais, onde os alunos ficam dois turnos na escola e recebem orientações desse tipo.

Desta forma, podemos inferir que a pesquisa realizada mostrou a realidade do projeto *Alfaletrar* entre os anos 2023 e 2025, e a sua relação com os letramentos digitais. O *Alfaletrar* lançado em 2007 e vigente até a data da pesquisa, busca alfabetizar letrando, com a justificativa de que não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso saber fazer uso social desse aprendizado. O foco do projeto não é adquirir habilidades específicas de letramentos digitais, mas como o município tem investido em recursos digitais nas escolas para melhorar a aplicabilidade do projeto, buscou verificar se de alguma forma, as atividades desenvolvidas poderiam colaborar com tais letramentos.

Partindo dos resultados obtidos com o questionário, a observação dos Encontros do Núcleo e a entrevista semiestruturada, foi possível levantar dados que apontam alguns resultados para esta pesquisa. O município tem realizado alguns investimentos em recursos digitais nas escolas, como por exemplo notebook para os professores, *tablet* para os alunos, lousa digital, internet e projetor multimídia, porém não há uma diretriz pedagógica padronizada para o uso desses equipamentos nas escolas. Isso significa que cada instituição tem autonomia para decidir como e em quais situações utilizar esses recursos, o que pode gerar práticas bastante distintas entre elas. Muitos professores usam os recursos digitais tornando as aulas mais atrativas, com atividades voltadas para o projeto *Alfaletrar*. Também usam jogos pedagógicos com os alunos trabalhando situações do dia a dia voltadas a aprendizagem. Integram diferentes formas de multimídias no planejamento instigando a curiosidade e o interesse dos alunos, e para conhecimento de outras culturas. Entendem a importância do hipertexto, e alguns já orientam os alunos a buscarem e interpretarem informações de maneira mais segura e crítica na internet. Consideram importante que o aluno aprenda a distinguir a linguagem padrão daquela praticada na internet, bem como dar novo sentido a textos e artefatos, além da contribuição de diversos participantes em um mesmo documento, como relatado por algumas entrevistadas. Ou seja, os docentes têm buscado

maneiras de tornar as aulas mais prazerosas, investindo em diversidade de atividades e materiais. Nesse sentido, uma das perguntas do questionário, indagava se o município apoiava ou promovia a capacitação para professores sobre o uso das TDIC, e conforme demonstrativo abaixo houve uma variedade de respostas.

**Gráfico 3- Participação em capacitação promovida pelo município quanto ao uso das TDIC**



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

No município não há uma iniciativa formalmente articulada propondo (até a finalização da presente pesquisa 1º/2025) uma *capacitação docente* voltada ao *letramento digital*, ou ao menos um documento orientador que aponte como esses recursos podem ser mais bem aplicados dentro do *Alfaletrar*. Desta forma, foi possível notar que em alguns questionamentos, as escolas se posicionam diferente, enquanto umas orientam determinadas atividades para um grupo específico de alunos, outras aplicam para todos os anos de ensino. Enquanto umas não veem sentido de determinada atividade para a Educação Infantil, outras aplicam e dizem ter bons resultados.

Outro ponto importante a ser destacado é de como os docentes têm usado os recursos digitais presente na escola para aprimorar sua prática e melhorar a formação educativa. Através da criatividade, e sem intenção para os letramentos digitais, muitas das atividades que têm sido desenvolvidas podem contribuir para habilidades de letramentos digitais. E nas entrevistas, algumas professoras até citaram que desenvolvem, mas sem essa intenção, porém são atividades que podem contribuir com diversas habilidades incluindo as que convergem para os letramentos digitais, reforçando a importância de investimento municipal em recursos digitais para as escolas. O uso dos *tablets* para pesquisas, os jogos com mediação do professor trabalhando temas cotidianos através da simulação digital, os aplicativos usados, ou mesmo atividades digitais criadas pelos docentes, os formatos de textos digitais, a análise de credibilidade de informações extraída da internet, colaboram para os letramentos digitais, mas

uma política de qualificação docente para as professoras representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento sobre atividades usando recursos digitais, e o repasse a cada escola, poderia estimular o uso mais consciente desses dispositivos.

Em algumas perguntas, as professoras do Núcleo apresentaram a dificuldade que o corpo docente enfrenta para colocar em prática ideias que envolvem atividades digitais, como desconhecimento das habilidades vindo a imaginar que a atividade não está dando outros resultados além do planejado, não sabem como envolver crianças da Educação Infantil em atividades digitais, apresentam em alguns casos insegurança em usar equipamentos, e dúvida se a atividade vai contribuir ou prejudicar o modelo de educação que já é praticado, enfim, incertezas que bloqueiam um uso mais efetivo desses recursos.

Esta pesquisa não pode inferir a garantia da aquisição das habilidades em letramentos digitais, pois para isso deveria ser avaliado a aprendizagem dos alunos das escolas pesquisadas nesse campo, e não há esse tipo de avaliação na rede pesquisada, já que habilidades específicas de letramentos digitais não são analisadas. Não obstante sua importância real para o desenvolvimento da individualidade humana, a mediação educativa formal e escolar tem limites imanentes, em função de estar sempre sob a determinação de aspectos sociais mais preponderantes, como a própria forma de produzir a vida e de organizar o atendimento de demandas gerais no contexto dela. O que, ademais, apresenta enorme variação em função da diversidade assimétrica de condições de cada realidade local. Por conseguinte, a pesquisa se propôs a análise das narrativas das professoras do Núcleo em relação ao que é desenvolvido e se de alguma forma converge para os letramentos digitais. Como descrito na análise da pesquisa, algumas atividades desenvolvidas apresentam características de desenvolver sim tais habilidades, enquanto outras ainda são carentes.

O *Alfalettar* já se consolidou no município, e tem trazido resultados desejados nas metas propostas. Se tornou exemplo de educação e inspirou outros municípios pelo país a adotarem modelo de educação semelhante. Além disso, o município tem investido em recursos digitais, criando um caminho com probabilidade de expansão de sua proposta pedagógica. No projeto atual não há habilidades específicas de letramentos digitais, mas como o município tem investido em equipamentos e os professores procuram fazer um bom uso destes, pode ser o momento para ampliar o projeto, investir em capacitação e buscar resultados efetivos nessa área.

## 6 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DO PRODUTO EDUCACIONAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo será apresentada a descrição do processo da elaboração do produto educacional idealizado para a pesquisa “*As narrativas do projeto Alfalettrar e sua relação com os letramentos digitais*”. Cabe ressaltar que o programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) tem como uma de suas exigências para a obtenção do título de mestre, que o aluno apresente um recurso educativo, além do texto da dissertação. A proposta é que esse material seja disponibilizado em plataforma *online* de livre acesso, servindo como material de estudo e pesquisa para a sociedade.

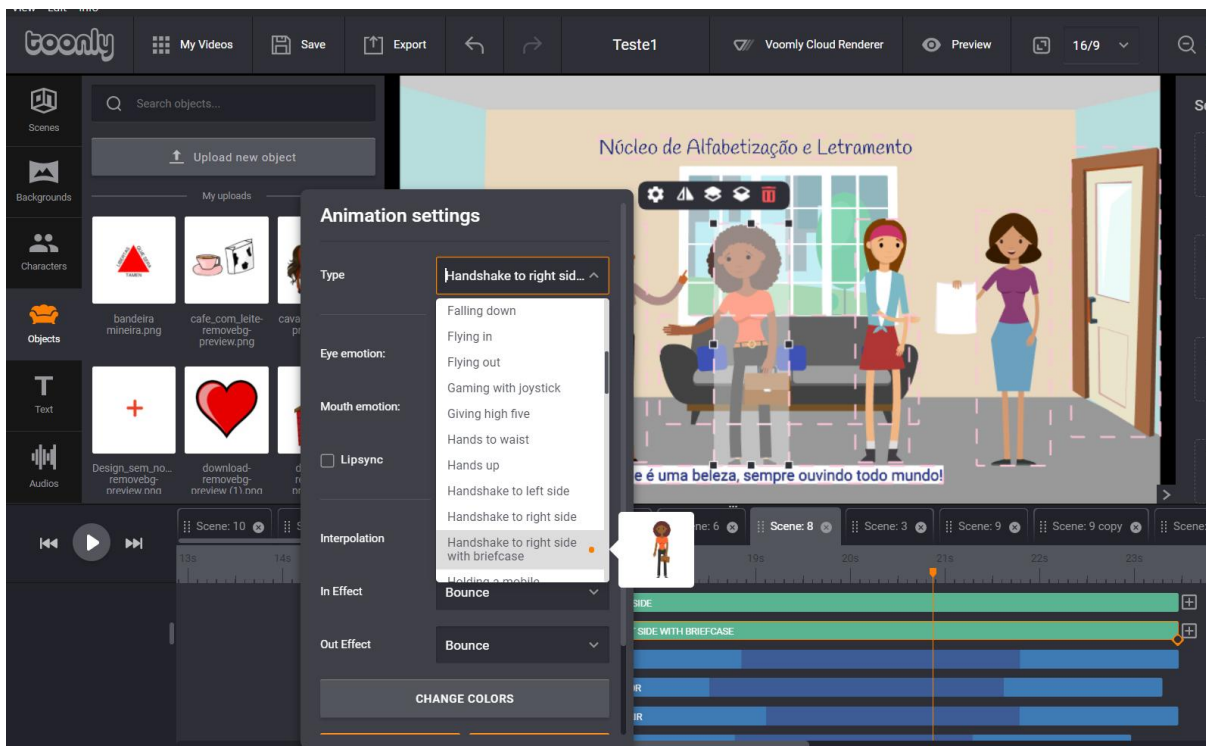
### 6.1 – Proposta do produto educacional esperado

O recurso se concretizou com a produção de um vídeo narrativo descrevendo como o projeto *Alfalettrar* é efetivado no município de Lagoa Santa – MG e sua possível relação com os letramentos digitais. Para isso considerou-se toda a pesquisa desenvolvida com o referencial teórico que dá base às investigações, as pesquisas realizadas com levantamento de dados, as observações da prática do projeto, e as entrevistas semiestruturadas que permitiram extrair pontos relevantes da vivência desse projeto na prática pelas escolas e fazer a relação buscando resultados.

A proposta foi de criar uma animação com os temas tratados em um estilo regionalizado com narração típica de um mineiro, usando desenhos e imagens. Não foi exposto as entrevistas das profissionais, mas trechos das entrevistas foram usados na criação da narrativa.

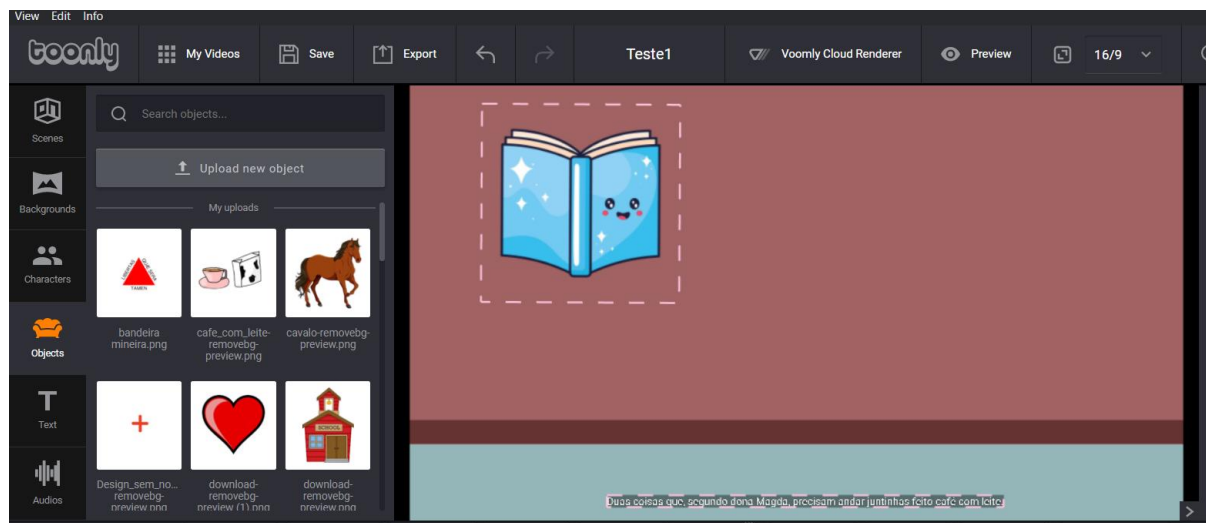
Alguns aplicativos estão a disposição para esse tipo de animação como o *Toonly*, que disponibiliza diversos recursos como cenas, objetos, personagens e texto. Além disso o aplicativo oferece a opção de realizar *upload* de imagens.

### Imagem 07- Modelo de vídeo editável do aplicativo *Toonly*



Fonte: *print screen (Toonly)*. Disponível em: <https://www.toonly.com/> Acesso jan.2025

### Imagem 08- Modelo da página para criação de vídeo



Fonte: *print screen (Toonly)*. Disponível em: <https://www.toonly.com/> Acesso jan.2025

### Imagem 09- Modelo teste da criação de um vídeo



Fonte: *print screen* (Toonly). Disponível em: <https://www.toonly.com/> Acesso jan.2025

Desta forma o produto desenvolvido nesta pesquisa foi uma produção audiovisual que expôs de maneira lúdica os resultados da investigação. Além disso, um outro objetivo do vídeo foi a possibilidade de ficar à disposição em plataformas próprias, de livre acesso por qualquer pessoa, podendo ser usado para amparar futuras pesquisa e servir como recurso educacional.

## 6.2 O vídeo

O recurso educativo que compõe este estudo é um vídeo desenvolvido a partir das informações obtidas por meio do levantamento da revisão bibliográfica e com base nos dados obtidos com o questionário, observações e entrevistas. Estas informações estão descritas no capítulo 5 desta dissertação. O recurso foi pensado para servir de instrumento de informação e conhecimento a partir dos dados levantados com a pesquisa. Ele poderá ser um retorno para o próprio município pesquisado, que gentilmente abriu espaço para a pesquisa, também pode servir para outros municípios em todo o território nacional que usam o projeto *Alfalettrar* como modelo de educação e implantam projetos semelhantes, e para estudantes ou pesquisadores com interesse nesta área de pesquisa.

A escolha pela produção do vídeo aconteceu após muitas discussões com o orientador e com diversos professores da FaE/UFMG com a mestranda. A decisão se deu considerando a

importância de divulgar a pesquisa sobre um projeto de iniciativa da professora Magda Soares, que trouxe resultados significativos para o município de Lagoa Santa (MG) e hoje é modelo para outras redes, e pelo fato de a pesquisa analisar se esse projeto contribui em alguma medida para os letramentos digitais, o que poderá servir de interesse complementar a outras redes de ensino, estudantes e pesquisadores.

A intenção da pesquisa não foi intervir no projeto que já acontece no município há alguns anos, mas analisar se dentro de sua prática acontecem atividades voltadas para aquisição de habilidade de letramentos digitais. Portanto, ao pensar no produto como resultado da pesquisa, não caberia a elaboração de algo que interferisse na prática.

### 6.3 A estrutura do vídeo

O vídeo é uma narração descrevendo como o projeto *Alfalettrar* é efetivado no município de Lagoa Santa – MG e sua possível relação com os letramentos digitais. A escrita da narração foi elaborada pela mestrandia considerando o referencial teórico e o resultado da pesquisa. Como não foi objetivo do recurso apresentar imagens de funcionários do município pesquisado, não houve esse pedido no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A proposta foi de elaborar um vídeo de animação com imagens que se relacionam com a narrativa.

**Imagem 10 – Modelo de vídeo editável**



Fonte: print screen (Renderforest). Disponível em: <https://www.renderforest.com/> Acesso jul. 2024

O vídeo é curto e objetivo, com as informações necessárias e úteis levantadas com a pesquisa. O objetivo de o vídeo ser curto é por considerar as demandas atuais de interesse por vídeos desse tipo, vídeos longos que se prendem em grandes relatos e repetição não tem sido objeto de interesse na sociedade contemporânea.

#### 6.4 O conteúdo

O vídeo trouxe de maneira divertida e resumida pontos objetivos da pesquisa como:

- Apresentação
- Breve histórico do projeto *Alfaletrar* do município de Lagoa Santa-MG;
- Objetivo da pesquisa;
- Realidade da tecnologia nas escolas do Brasil;
- Conceito de letramentos;
- Relação do projeto com os letramentos digitais e os resultados da pesquisa.

A seguir serão detalhadas cada etapa do conteúdo do vídeo:

O primeiro tópico “Apresentação” trouxe o título e nome dos envolvidos na pesquisa.

O segundo tópico “Breve histórico do projeto *Alfaletrar* do município de Lagoa Santa-MG”, descreveu como o projeto funciona no município, o objetivo da sua criação e como se desenvolveu ao longo dos anos.

O “Objetivo da pesquisa” descreveu de maneira simples qual foi o objetivo geral do estudo, para dar sentido a função do vídeo.

Na “Realidade da tecnologia nas escolas do Brasil” ressalta que a pesquisa tem ciência da precariedade de recursos em grande parte do país.

No tópico “Conceito de letramentos”, foi explicado sobre letramentos e letramentos digitais, chegando no centro da questão tratada, que é a analisar, através do trabalho dos representantes do Núcleo de Alfabetização e Letramento, se o projeto *Alfaletrar* contribui de alguma maneira para os letramentos digitais.

O último tópico “Relação do projeto com os letramentos digitais e os resultados da pesquisa”, finalizou apontando os resultados e finalizando o vídeo.

A narração foi elaborada e gravada pensando no sotaque mineiro, e de maneira divertida. É um vídeo de fácil compreensão, que prende a atenção do expectador pela simplicidade e objetividade com que foi elaborado, atendendo a intenção inicial da proposta.

## **6.5 Considerações finais da elaboração do produto educacional**

A elaboração do vídeo foi sendo pensada ao longo de toda a escrita da dissertação, cada capítulo e os resultados da pesquisa são fonte de informação que inspiraram a criação, como o comportamento social em relação as tecnologias, a história e a prática do projeto *Alfalettrar*, a pesquisa no município, as observações dos encontros, as entrevistas, o contexto brasileiro, enfim, são peças que levaram a conclusão e a criação da narrativa para o vídeo.

Como a intenção do recurso foi de desenvolver um vídeo a ser publicado em plataforma de acesso público e gratuito a linguagem usada foi simples e de fácil compreensão. O sotaque mineiro usado pelo narrador foi intencional, reafirmando que se trata de um projeto desenvolvido em um município deste estado.

Vários aplicativos foram analisados para escolher qual atenderia o resultado esperado. Inicialmente a opção era de usar um aplicativo que apresentava na tela uma mão que desenhava imagens conforme a narração. Porém, devido ao tempo do vídeo, esse modelo ficou cansativo e menos atrativo. Desta forma optou-se pela plataforma *Toonly* que permitiu a criação de cenas e animações.

Quando as decisões finais do vídeo estavam sendo tomadas, a UFMG abriu um processo seletivo para alunos ingressantes no Mestrado Profissional de 2023, com bolsa de recurso financeiro para auxiliar os alunos a custearem o produto. Essa dissertação foi selecionada para a bolsa auxílio, permitindo um investimento melhor na elaboração do produto final e atendendo todas as expectativas para o resultado desejado.

Esse programa de edição é simples e prático, pois admite trabalhar com imagens, animações e sons, para a criação audiovisual. Cada cena foi desenvolvida de acordo com a

narração, buscando apresentar os pontos-chaves da pesquisa através dos recursos usados. A legenda também foi incluída para ficar acessível a pessoas surdas.

Desta forma, foi possível considerar que este recurso apresentado ao Promestre - FaE UFMG, cumpre com os requisitos da proposta de produto final, atende às necessidades de pesquisa pois está disponível em plataforma livre e gratuita, e tem uma linguagem simples. É atrativo e didático pela sua completude e ficará à disposição da sociedade.

A importância da construção do produto proposto pelo Promestre, se dá por permitir ao aluno pensar na aplicabilidade da sua pesquisa, ou seja, como ele pode ser visto na prática e quais benefícios ele gera para a população. É uma reflexão importante da relevância do estudo.

Finalmente o vídeo pode ser conferido acessando o link:  
<https://www.youtube.com/watch?v=yJAteIFcSW4>

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como linha motivadora as reflexões sobre as narrativas das professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento, do projeto *Alfalettrar*, que acontece no município de Lagoa Santa -MG contemplando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Ela apresentou como objetivo principal investigar as percepções de professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento acerca da vivência do projeto *Alfalettrar* por meio das narrativas e a relação dessa iniciativa com a efetivação dos letramentos digitais.

Esse objetivo de pesquisa se desdobrou, em outros mais específicos, como “Analisar em que medida o projeto *Alfalettrar*, contido em documento oficial, converge para os letramentos digitais, considerando as definições conceituais que constituem a base desta proposta de investigação”. Por meio do referencial teórico, dos conceitos de letramentos e do exame do documento oficial, foi possível concluir que a relação entre tecnologia e sociedade é profundamente entrelaçada, e que as tecnologias vêm interferindo na maneira de ser da sociedade. As tecnologias de comunicação transformaram a maneira de comunicar e de acessar informações, e essa dissertação optou pelo uso do termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) considerando ser o que abrange todos os outros, e considerando que novos termos surgirão, provavelmente tornando os atuais obsoletos por não compor todo o campo de designação.

Consideramos que os letramentos são essenciais para a formação educativa, considerando que não basta saber ler e escrever, é preciso conseguir responder às demandas de leitura e escrita presentes na sociedade, e que os letramentos digitais dizem respeito a capacidade de atender as demandas de leitura e escrita através de recursos digitais ou advindos deles.

O projeto *Alfalettrar*, de autoria da professora Magda Soares, implantado em Lagoa Santa - MG, veio em busca de uma educação voltada a atender às demandas sociais atuais, com o intuito de alfabetizar letrando as crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Foi possível observar que a administração do município e os profissionais têm um compromisso admirável com o projeto e que as professoras do Núcleo analisam todos os planos de aula dos professores, juntamente com o supervisor pedagógico de cada escola, para avaliar se o planejamento inclui as habilidades desenvolvidas no município para cada ano de ensino com o propósito de levar o aluno a aquisição da alfabetização e do

letramento. Portanto, para fazer parte do Núcleo, é necessário dominar o currículo e as metas estabelecidas no município. E para garantir que as escolas cumpram as metas de maneira eficiente, o Núcleo e a coordenação do projeto se reúnem quinzenalmente.

Foi observado pelo relato das professoras do Núcleo que muitas vezes o corpo docente apresenta dificuldade na elaboração de atividades diversificadas para abranger certas habilidades. Também são discutidos índices de avaliações de acompanhamento de desempenho e maneiras de melhorá-los.

Outro objetivo específico foi “Analisar as narrativas e percepções de professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento na vivência do *Alfaletrar* no município de Lagoa Santa -MG, no que se refere ao ensino, uso de recursos e práticas que fomentam os letramentos digitais”. Por intermédio da observação dos encontros do Núcleo e das percepções das professoras que participaram do questionário e das entrevistas, foi possível concluir que grande parte dos docentes usam de diversos recursos digitais no planejamento das aulas, como projetor multimídia, notebook e *tablet*, e que muitas atividades podem contribuir para os letramentos digitais, já que apresentam características que apontam para essas habilidades, mesmo não sendo o objetivo final da atividade, já que essas competências não fazem parte do currículo.

Embora o município tenha investido na aquisição de tecnologias digitais para as escolas a ausência de uma diretriz pedagógica clara e de formação continuada específica tem comprometido o uso intencional desses recursos no processo de ensino-aprendizagem e resultado em práticas desiguais e pouco articuladas entre as escolas. Tal constatação reforça a necessidade de políticas públicas que promovam não apenas a distribuição dos equipamentos, mas sobretudo o acompanhamento pedagógico e a capacitação dos profissionais, a fim de garantir uma integração efetiva e significativa da tecnologia à prática docente.

O último objetivo consistiu em “Avaliar se o projeto *Alfaletrar* em Lagoa Santa - MG, efetiva em alguma medida a integração educativa no uso das tecnologias digitais”. Foi analisado que o trabalho, tanto das professoras do Núcleo, quanto dos docentes nas escolas tem seu foco nas habilidades específicas propostas no documento orientador do projeto, e não especificamente nos letramentos digitais. Porém, através do uso de atividades e aulas que usam suporte digital ou recurso extraído do meio digital, é possível concluir que o projeto pode auxiliar na aquisição de habilidades de letramentos digitais, mesmo que muitas vezes não intencionadas pelos professores. Como o município conta com currículo próprio do

projeto e com habilidades de letramentos a serem alcançadas em cada ano de ensino, a forma com que os professores elaboram o planejamento, e o uso de recursos digitais, podem contribuir para habilidades de letramentos digitais. Desta forma, podemos concluir que toda a organização e a prática do projeto existente em Lagoa Santa desde 2007, tem auxiliado para uma aprendizagem efetiva e tem sido enriquecida com recursos digitais através de investimentos do município. Mas, apesar de o projeto *Alfaetrar* demonstrar potencial para favorecer a aquisição de habilidades de letramentos digitais, observa-se que essa integração ainda ocorre de maneira não sistematizada e, muitas vezes, não intencional por parte dos docentes. A ausência de estratégias pedagógicas específicas voltadas ao uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino revela uma lacuna na concepção do projeto, que poderia ser superada por meio de formações continuadas e orientações mais direcionadas. Assim, reforça-se a necessidade de que a dimensão tecnológica seja incorporada de forma explícita aos objetivos educacionais do projeto, garantindo uma integração mais efetiva.

O produto apresentado foi um vídeo, que narra de forma simples e resumida os pontos-chaves desta pesquisa. A narração foi construída após finalizar a pesquisa de campo e chegar nos resultados. A linguagem simples abrange diferentes grupos de espectadores. As imagens coloridas e animadas servem para completar o estilo mineiro da narrativa. O trabalho de Magda Soares e a continuação pela equipe de educação de Lagoa Santa, tem feito o município se tornar modelo de ensino para outras redes. O investimento nos recursos digitais para as escolas é uma porta para caminhos de letramentos digitais, conforme mostrado na animação, mas que ainda carece desse olhar pelo projeto. A conclusão aponta que o projeto *Alfaetrar* já trouxe muita melhoria para a educação, mas chegou o momento de ampliar as habilidades e acrescentar outras, como as de letramentos digitais.

Diante dos achados desta pesquisa, abrem-se caminhos promissores para o desenvolvimento de estudos futuros que aprofundem a relação entre políticas públicas, formação docente e o uso intencional das tecnologias digitais no contexto dos letramentos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria E. B. de; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012
- ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Conectando os autores na rede. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola, 2016, p. 9-16.
- ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; **O impacto dos estudos de Magda Soares no campo do letramento digital**. Revista Brasileira de Alfabetização. ISSN: 2446-8584. Número 20 (Edição Especial) – 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/27>. Acesso em 17 set. de 2023
- BERTOLDO, Haroldo Luiz; MILL, Daniel. Tecnologia. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- CASSIANO, J.; ARAÚJO, E. P. O Projeto Alfalettrar na Rede Municipal de Lagoa Santa – MG: elementos centrais. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 838–856, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10762>. Acesso em: 16 jul. 2023.
- CEALE. **90 anos de Magda Soares: O que é letramento**. 2022. Disponível <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/90-anos-de-magda-soares-o-que-e-letramento.html> Acesso em: 26/08/2023
- COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Conectividade nas escolas brasileiras aumenta após a pandemia, mas faltam dispositivos para acesso à Internet pelos alunos, revela TIC Educação 2022**. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/conectividade-nas-escolas-brasileiras-aumenta-apos-a-pandemia-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-a-internet-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2022/> Acesso em: 31/10/2024
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.
- FILÉ, V. Fios da nossa navalha, dos nossos romances, das nossas redes: a escola e os desafios da cultura digital. In: FILÉ, V. (Org.). **Escola e tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011a.
- GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HISTÓRIA – município de Lagoa Santa. **Lagoa Santa**, 2019. Disponível em: <https://www.lagoasanta.mg.gov.br/turismo-cultura-cidade/historia> Acesso em: 10 de set. de 2023.

IBGE. Governo Federal. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil** . 2024. Disponível em: Contínua <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023> Acesso em: 31 out. 2024

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira . **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005> Acesso em: 03 out. 2023

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KRUGLIANSKAS, I. **Tornando a pequena e média empresa competitiva**. São Paulo: Instituto de Estudos Gerenciais e Editora, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMONS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre -RS: Sulinas, 2018.

LONGO, Waldimir Pirró. **O desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil e suas perspectivas frente aos desafios do mundo moderno**. Coleção Brasil: 500 anos, Vol II. Belém: Editora da Universidade da Amazônia, 2000.

MACIEL, Júlia Lobato. **História sobre o papel**. Espaço do Conhecimento UFMG. 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/historia-sobre-papel/> Acesso em: 06 fev. 2024

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

**METAS CURRICULARES**, 2018. Secretaria de Educação de Lagoa Santa, Minas Gerais.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria de Souza Minayo(org.). Petrópoles, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

NORMAN, K. Denzin; LINCOLN, Yvonna S., **The Sage Handbook of Qualitative Research**. SAGE Publications, Inc; 5ª edição, 2017.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br) **Levantamento sobre qualidade da Internet em escolas públicas aponta desafios para atingir nova meta de conectividade do MEC.** 2024. Disponível em: <https://cgi.br/noticia/releases/levantamento-sobre-qualidade-da-internet-em-escolas-publicas-aponta-desafios-para-atingir-nova-meta-de-conectividade-do-mec/#:~:text=Das%20137.208%20escolas%20estaduais%20e,acesso%20%C3%A0s%20redes%20pelos%20alunos>. Acesso em: 31/10/2024

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. New York: McGraw-Hill, 2001

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> . Acesso em: 09 out. 2023.

TOONLY. **Aplicativo de criação de vídeos**. Disponível em: <https://www.toonly.com/> Acesso em: 25 jan. 2025

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Almeida; VAL, Maria das Graças Soares; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 181–182.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. [Tradução de Antonio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich]. São Paulo: Summus, 1982. (Novas buscas em comunicação; v. 11).

SENNA, Luiz A.G. Reflexões sobre mídias e letramento. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês; BARRETO, Raquel (Org.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 174.

SILVA, Patricia V. Tecnologia, sociedade e educação na era digital . In: VILAÇA, Márcio L. C.; ARAUJO Elaine V. F (Org.). **De "um para todos" a "todos para todos": as mudanças socioculturais da cultura de massas à cultura digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. P.41.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 19 set. 2023 às 11:53

SOARES, Magda.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2005. E-book. 64 p. (Alfabetização e Letramento). ISBN 8599372041

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2005

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

SOARES, Magda Becker. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Almeida; VAL, Maria das Graças Soares; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 102.

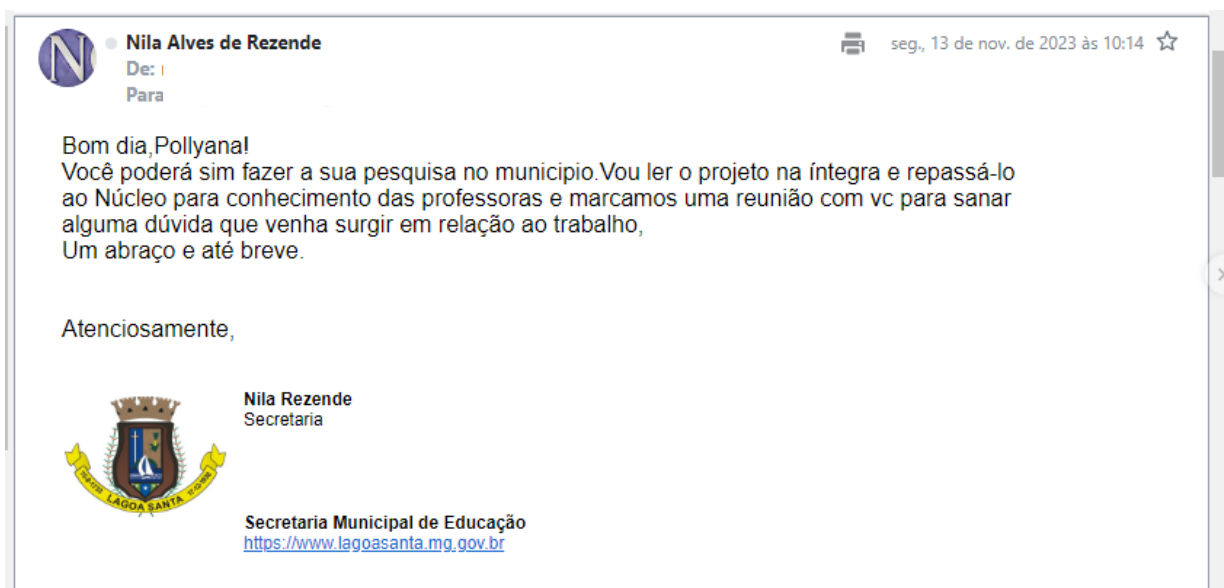
SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas\***. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 19 set. 2023 às 11:53

VALENTE, José Armando. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais, Teresópolis, v. 1, n.1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <<http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/artic1%20e/view/17/2%204>>. Acesso em: 03 out. 2023.

## APÊNDICE A – E-mail formalizando a pesquisa com o município de Lagoa Santa – MG



Obs.: E-mail e telefones foram apagados da imagem para preservar a individualidade das envolvidas  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora.

## APÊNDICE B – Questionário do *Google Forms*

### Percepções dos professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento acerca da vivência do projeto *Alfalettrar* e sua relação com os letramentos digitais.

#### Seção 1

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \*
  - ( ) Declaro que concordo com as informações acima apresentadas
  - ( ) Não concordo com o termo e prefiro não participar da pesquisa

Dados pessoais

2. Nome completo:
3. Celular:
4. E-mail:

#### Seção 2: Dados pessoais e profissionais

5. Qual é a sua idade?
  - ( ) Menos de 25 anos
  - ( ) 26-34 anos
  - ( ) 35-44 anos
  - ( ) 45-54 anos
  - ( ) 55 anos ou mais
  - ( ) Prefiro não informar

6. Qual seu gênero?
- Feminino
  - Masculino
  - Prefiro não dizer
  - Outro
7. Qual é a sua formação acadêmica?
- Licenciatura em pedagogia
  - Bacharelado em outra área
  - Licenciatura em outra área
  - Especialização
  - Mestrado
  - Doutorado
  - Magistério
  - Outro
8. Há quanto tempo trabalha na educação?
- Menos de 1 ano
  - 2-5 anos
  - 6-9 anos
  - 9-12 anos
  - Mais de 12 anos
9. Há quanto tempo atua no Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa -MG?
- Menos de 1 ano
  - 2-5 anos
  - 6-9 anos
  - 9-12 anos
  - Mais de 12 anos
10. Antes de se tornar professora representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento qual cargo ocupava na sua instituição?
- Professor (a) da Educação Infantil
  - Professor (a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
  - Outro:
11. Em qual região você atua?
- Várzea - Joá - Ipanema - Portal da Liberdade
  - E. das Amendoeiras - Condado - Bougaville
  - Recanto da Lagoa - Vila dos Oficiais - Praia Angélica
  - Centro - Brant - Lundcélia - Bela Vista - Joana Darc
  - Santos Dumont - Recanto do Poeta - Ovidio Guerra
  - Vila Maria - Campinho – Lapinha
  - Outro:

**Seção 3:****Percepções sobre o Letramento Digital na escola que você atua como representante do Núcleo de Alfabetização e Letramento.**

12. Com que frequência os alunos participam de jogos educativos, usando recursos digitais, como computadores, *smartphones*, *tablet*, televisão, lousa digital, dentre outros, no espaço escolar?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
13. Com que frequência os planos de aula incluem atividades para explorar fotografias e vídeos no contexto da disciplina?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
14. Com que frequência os professores exploram novos formatos de leitura e/ou produção de textos em equipamentos digitais como computadores, *smartphones*, *tablets*, lousa digital, dentre outros?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
15. Com que frequência os professores trabalham com a criação ou a análise de *memes*, figurinhas digitais, filmes, imagens e vídeos de aplicativos como *Tik Tok*, usando recursos digitais?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
16. Com que frequência os professores trabalham, mesmo sem usar recurso eletrônico, conteúdos de blogs, sites ou redes sociais?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
17. Os professores incluem nos planejamentos atividades que envolvem a criação de vídeo, *podcast*, *Tiktok*, ou imagens digitais?

- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
- 18.** Na escola já foi trabalhado com os alunos regras de conduta ou perigos existentes na internet?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
- 19.** A escola trabalha com os alunos questões sobre a influência que as redes sociais exercem sobre a vida das pessoas?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
- 20.** Os professores instruem os alunos a produzir e consumir conteúdos nos ambientes digitais, como filmes, vídeos, imagens, jogos educativos e textos?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
- 21.** A escola atua na formação do senso crítico dos alunos, para navegar na internet evitando disseminar *Fake News* e promovendo o uso consciente do espaço virtual?
- Sempre
  - Com muita frequência
  - Raramente
  - Nunca
- 22.** Você acredita que a falta de internet, ou seu acesso precário, torna inviável trabalhar os Letramentos Digitais?
- Sim
  - Não
- 23.** Você acha que é possível trabalhar Letramentos Digitais sem equipamentos físicos como o computador, usando apenas papel com imagens impressas por exemplo?
- Sim
  - Não
- 24.** Os professores se sentem familiarizados com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

- Sim
- Não

**25.** O município apoia ou promove a capacitação para professores sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?

- O município apoia os profissionais a buscar esse tipo de formação
- O município promove ou já promoveu capacitação referente a tecnologias digitais
- O município nunca promoveu esse tipo de capacitação
- Não sei informar

**26.** Marque os equipamentos tecnológicos que têm na sua escola?

- TV
- Lousa Digital
- Som
- Tablet
- Sala de computadores para uso de alunos
- Wi-fi
- Outros:

### **APÊNDICE C – Perguntas para a entrevista semiestruturada**

1. Você já participou de uma pesquisa antes?
2. Como se sentiu ao ser convidada para participar desta pesquisa?
3. O que você acha de uma pesquisa interessada em letramentos digitais na escola, isto é, o modo como o planejamento de aula pode incorporar atividades que contribuam para a aquisição destas habilidades?
4. Quais recursos digitais têm na sua escola? Os alunos têm acesso à internet em dispositivos móveis na escola, como tablet por exemplo? Conseguem navegar e se comunicar nesse dispositivo?
5. Como sua escola pode estimular o letramento impresso, o trabalhado no *Alfaletrar*, usando recursos digitais? Se sua escola já trabalha, como é realizado?
6. A linguagem praticada na internet muitas vezes difere da língua padrão, com abreviaturas, por exemplo (vc, blz, td...). Você acredita que a escola pode trabalhar

- atividades com os alunos de maneira que eles identifiquem essas diferenças? Acredita que essa prática pode gerar dúvida na aprendizagem dos alunos, não sendo pertinente para todos os anos de ensino?
7. Como sua escola pode trabalhar o formato *hipertexto* que leve o aluno ao conhecimento de hiperlinks e a autonomia na tomada de decisões de navegações, considerando os recursos digitais da sua escola? Se sua escola já trabalha, descreva como acontece?
  8. Como você vê a integração de diferentes formas de multimídia (vídeos, imagens, redes sociais, entre outros) no processo de ensino-aprendizagem? Como acontece essa prática na sua escola?
  9. Como sua escola trabalha com os jogos pedagógicos usando os recursos digitais disponíveis? Quais tipos de jogos são usados? Eles simulam a resolução de problemas do mundo real?
  10. As professoras trabalham orientando os alunos a buscarem e interpretar informações na rede de internet de maneira **segura e crítica**, para que a busca de informações *online* seja mais acertada (triagem)? Avaliando a **credibilidade** de um documento? Como isso acontece na prática?
  11. Como seria possível incluir no plano de aula, atividades sobre o uso correto de aplicativos e ferramentas digitais, e a criação de publicações? Eles usam # (hashtag) em atividades escolares?
  12. Uma das atividades que auxiliam nos letramentos digitais é aquela que trabalha com a contribuição de diversos participantes em um mesmo documento. Como por exemplo um texto, que cada parágrafo foi construído por um aluno. Em sua escola tem sido trabalhado atividades semelhantes? Como elas acontecem?

13. Em sua escola são usados vídeos, imagens, filmes, sons, etc., para trazer aos alunos conhecimento de outras culturas, ensinando-os a como interagir com diferentes culturas? Como aconteceu?
  
14. Os alunos realizam atividades de criar novo sentido a textos e artefatos? Por exemplo: mudar desfecho de histórias, dar significado diferente a algo modificando sua ideia original.
  
15. A escola já trabalhou com os alunos formas de se estabelecer pessoalmente na internet, através da identidade digital, criando um perfil projetado para uma identidade *online* desejada? Foi trabalhado também formas de filtrar as buscas pelos gostos individuais, por exemplo, se o aluno gosta de aprender sobre animais, como ele pode ser orientado?