



**IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

Rita de Cássia Martins Moreira Pinto

Alfabetização Discursiva na Era Digital: instrumento na aprendizagem das linguagens

Niterói - RJ
2024



RITA DE CÁSSIA MARTINS MOREIRA PINTO

Alfabetização Discursiva na Era Digital: instrumento na aprendizagem das linguagens

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da Ivy Anber Christian University, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Thayza Wanessa Silva Souza Felipe



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

P659a Pinto, Rita de Cássia Martins Moreira.
Alfabetização discursiva da Era Digital: instrumento na aprendizagem das linguagens. [recurso eletrônico] / Rita de Cássia Martins Moreira Pinto. – Dados eletrônicos. – Niterói-RJ: 2024.

92 f.; il.

Orientação: Thayza Wanessa Silva Souza Felipe.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação. 2. Alfabetização discursiva. 3. Tecnologias digitais.
I. Felipe, Thayza Wanessa Silva Souza. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37.014.22

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRAUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Martins Moreira Pinto

Alfabetização Discursiva na Era Digital: instrumento na aprendizagem das linguagens

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dra. Thayza Wanessa Silva Souza Felipe
(Orientadora/PPGE/ENBER)

Prof. Dra. Viviane Sousa
(Membro-interno/PPGTEO/ENBER)

Prof. Dr. Jones Goldinho
(Membro-externo)

Versão final do trabalho que foi aprovado no dia 08/04/2025

Niterói – RJ

2024



A minha Família, Farol que me norteia nos
mares, nem sempre tranquilos, da vida!



AGRADECIMENTOS

Ao fim desse ano, muitas coisas a agradecer. Um longo ano, de incertezas, dúvidas se terminaria esse Mestrado, se estava no caminho certo. Um tema instigante, desafiador, por ser profissional da Educação, com vivência na área e ser desafiada cotidianamente com a temática aqui apresentada. Assim, como agradecer? E, o mais importante, a quem agradecer?

De início, a Deus, Força Suprema que move o Universo,

Ao meu marido, Antonio de Pádua Moreira Pinto, que embarcou comigo nessa “grande aventura” para galgar mais um degrau em direção ao meu desenvolvimento profissional, que me amparou, foi minha fortaleza, que compreendeu os momentos de ausência para pesquisar e estudar! Muito obrigada, sem você, teria sido muito difícil,

Aos companheiros/companheiras “virtuais”, por trocas de experiências,

Aos amigos/amigas de trabalho, que me apoiaram, trazendo material de pesquisa,

A minha orientadora, Prof^a Thaysa, pela orientação firme, profissional e, ao mesmo tempo, repleta de companheirismo. Que partilhou Saberes que me norteará ao longo dessa minha nova etapa profissional,

A todos vocês,

Muito obrigada!



“A formação não se resume ao domínio da linguagem digital. Os professores precisam estar preparados para trabalhar com este jovem, que tem uma forma diferente de estar no mundo e de ser estudante”.

(Manolita Correia Lima, Coordenadora do Núcleo de Inovação Pedagógica da Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM).



RESUMO

A presente dissertação emerge de inquietações e questionamentos acerca da alfabetização discursiva em tempos de Era Digital e sua instrumentalidade na aquisição das linguagens. Nessa direção, essa dissertação versa acerca de uma pesquisa visando analisar o papel das tecnologias da Era Digital como instrumento na aprendizagem das linguagens na Alfabetização Discursiva. Nesse contexto, tem-se como objetivo principal analisar como as tecnologias da Era Digital podem ser utilizadas como instrumentos efetivos para a aprendizagem das linguagens na Alfabetização Discursiva, destacando seus desafios e potencialidades e como objetivos específicos: traçar um panorama evolutivo da Educação, com foco nas transformações tecnológicas de Educação 1.0 a Educação 5.0, e seu impacto nas práticas de ensino contemporâneas; examinar como a interface entre discursividade e alfabetização contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas no contexto educacional e, investigar como as ferramentas da Era Digital podem ser integradas de forma crítica e criativa à alfabetização discursiva para promover a aprendizagem significativa das linguagens. A pesquisa desenvolveu-se mediante revisão bibliográfica dos principais conceitos que fundamentam o processo de alfabetização discursiva e as tecnologias digitais, as TICs, através de levantamento bibliográfico no meio eletrônico de artigos publicados e gratuitos, em bibliotecas virtuais de instituições especializadas na área, como *Google Acadêmico*, sites especializados como *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Semantic Scholar* dentre outros. Ao final, verificou-se que os recursos tecnológicos utilizados nas salas de aula, só tomam sentido se forem devidamente adequados pelos educadores com criatividade e criticidade, pois, nas salas de aulas, todo esse conteúdo digital só funciona se o educador tiver sido preparado para receber e recriar esses recursos, dando-lhes conteúdo.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização discursiva; Tecnologias digitais; TICs.



ABSTRACT

This dissertation emerges from concerns and questions about discursive literacy in times of the Digital Age and its instrumentality in language acquisition. In this direction, this dissertation deals with a research aiming to analyze the role of Digital Age technologies as an instrument in language learning in Discursive Literacy. In this context, the main objective is to analyze how Digital Age technologies can be used as effective instruments for language learning in Discursive Literacy, highlighting their challenges and potentialities and as specific objectives: to outline an evolutionary panorama of Education, focusing on the technological transformations from Education 1.0 to Education 5.0, and their impact on contemporary teaching practices; to examine how the interface between discursivity and literacy contributes to the development of linguistic and discursive skills in the educational context; and to investigate how Digital Age tools can be integrated critically and creatively into discursive literacy to promote meaningful language learning. The research was developed through a bibliographic review of the main concepts that underpin the process of discursive literacy and digital technologies, ICTs, through a bibliographic survey of published and free articles in the electronic media, in virtual libraries of institutions specialized in the area, such as Google Scholar, specialized sites such as Scientific Electronic Library Online (SciELO), Semantic Scholar, among others. In the end, it was found that the technological resources used in classrooms only make sense if they are properly adapted by educators with creativity and critical thinking, because, in classrooms, all this digital content only works if the educator has been prepared to receive and recreate these resources, giving them content.

Keywords: Education; Discursive literacy; Digital Technologies.



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Domicílios com acesso à internet, segundo a classe soci



LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COVID 19 – Corona vírus SARS-CoV-2.

IA – Inteligência Artificial.

IRM - Instituto Rodrigo Mendes.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação.

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PNED - Política Nacional de Educação Digital.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO	20
1.1 A Educação: algumas considerações	20
1.2 Percurso histórico: de Educação 1.0 a Educação 5.0	28
1.3 Educação na contemporaneidade	31
2 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA	36
2.1 Discursividade e alfabetização: uma interface	38
2.2 Concepção de leitura	43
2.3 Concepção de escrita	46
3 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NA ERA DIGITAL: instrumento na aprendizagem das linguagens	50
3.1 A Era Digital na educação	51
3.1.1 A desigualdade social ao acesso tecnológico na Educação	56
3.1.2 A formação docente no uso da tecnologia	59
3.2 Tecnologias digitais e alfabetização	61
3.3 Potencialidades e Desafios da Inteligência Artificial na Alfabetização Infantil: Uma Análise Contemporânea	67
3.4 A Era Digital na alfabetização discursiva como instrumento na aprendizagem das linguagens	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

Educar, ao longo do tempo, sempre foi algo desafiador. Na contemporaneidade, não é diferente, acrescido de desafios outros como preparar os sujeitos para um mundo de transformações céleres, notadamente na área tecnológica, tornando a escola um *lócus* de reflexão, direcionado para esse momento vivido pelo Homem. Assim, a escola deve ser vista como espaço de transformação onde seja permitido a todos o acesso de conhecimento socialmente elaborado e reconhecido como necessários ao exercício da cidadania. Além disso, Costa, Cassimiro e Silva (2021, p. 5) citam que a educação refere-se a “um diferencial da civilização humana, cuja meta é promover a formação integral dos homens a partir dos primeiros anos de vida até sua vida adulta quando será capaz de resolver problemas e assumir seus espaços na sociedade”.

Ademais, Batista (2006) ressalta que havia a crença que somente através da alfabetização era o meio de inserir a criança no mundo da escrita, dada pelo processo de aprendizagem das primeiras letras, e das habilidades de codificação e decodificação. Ainda de acordo com o autor, a utilização da língua escrita em novas práticas tais como, leitura e produção de texto seria uma fase consecutiva a alfabetização, sendo desenvolvidas nas séries posteriores.

Logo, se o método de ensino leitura e escrita tiveram transformações ao longo da história, nos últimos trinta anos diversos aspectos têm exercido forte influência e conseqüentemente muitas mudanças foram observadas no modo como esse ensino tem sido realizado (Albuquerque, Morais & Ferreira, 2008).

Com isso, Mortatti (2006) ressalta que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (Mortatti, 2006, [s.p.]).

Dentro da ação de evolução do homem, inserem-se a ação do aprender à escrita, como maneiras novas de ler, escrever e avaliar o mundo. Desse modo, Kleiman (2013, p. 58) enfatiza: “Acreditamos que a alfabetização produz uma revolução interna, uma vez que articula o pensamento e a linguagem de uma nova forma, dando significados ao mundo e interferindo nele com outras formas comunicacionais, que não só a oral”.

Nessa linha de pensamento, Goulart e Gonçalves (2021, p. 49) acrescentam que essa revolução interna predita por Kleiman trás como consequência o surgimento de “novas questões, novos desafios sociais, linguísticos e discursivos, todos voltados para a compreensão da realidade”. E, continuam afirmando que como educadores e partícipes constitucionais das ações ocorridas no ambiente escolar, toda ação pedagógica de alfabetizar deve ser direcionada para a construção de sujeitos íntegros, leitores e inovadores na sociedade onde se insere e no mundo, pois:

A vida familiar, social e cultural vai nos transformando. Em nossa sociedade, a escola ocupa relevante papel nesse processo de humanização e socialização. Alfabetizar e alfabetizar-se, então, são processos que se vinculam à formação de novas possibilidades de pensar, de sentir e de ser - a novas formas de existir socialmente. Nesse sentido, vinculam-se a processos de transformação (Goulart & Gonçalves, 2021, p. 49).

Baldo (2018) relata que a sociedade, mesmo passado mais de 5000 anos da invenção da escrita, culturalmente permanece grafocêntrica, onde as capacidades de ler/escrever são pedras basilares na interação entre os sujeitos, mas perduram questionamentos acerca de metodologias de alfabetização. No decorrer da história humana, a conceituação de alfabetização sofreu transformações consoantes as necessidades sociais vigentes, indo desde o conceito de ensinar a ler e escrever ao conceito de ser a alfabetização o aprender capacidades de escrita/leitura junto com as ações de linguagem. Baldo fecha essa conceituação própria, mencionando Gnerre (1998):

Os requisitos mínimos para um sujeito ser considerado alfabetizado mudaram através do tempo. Sabemos que em alguns países, no passado e ainda hoje, a capacidade de assinar era (e ainda é) considerada uma evidência satisfatória para considerar uma pessoa alfabetizada. Em anos recentes, testes tais como copiar um texto breve foram considerados necessários para poder qualificar uma pessoa como alfabetizada. O sentido disso tudo é que definições divergentes, e até mesmo conflitantes, sobre quem seria uma pessoa alfabetizada têm consequências para a definição de “escrita” enquanto conceito abstrato (Gnerre, 1998 *apud* Baldo, 2018).

Nesse contexto, para Gontijo (2004) as apreensões iniciais referentes à alfabetização estavam implicitamente vinculadas à prática educativa, bem como na procura por metodologia mais apropriada na ensinagem de crianças a ler e a escrever, pois:

Havíamos, a partir de estudos acerca das críticas aos métodos de alfabetização (principalmente os sintéticos), decidido pela necessidade de as crianças aprenderem a ler e a escrever tendo por base os textos [...] Estávamos certos de que formaríamos leitores e escritores por meio dessa forma de atuar junto com as crianças, durante a fase inicial de alfabetização (Gontijo, 2004, p. 12).

Assim, seguindo o que prega Gontijo (2004), cabe assinalar que a conceituação e conseqüentemente o alfabetizar, faz emergir novas demandas do uso da leitura/escrita em um mundo contemporâneo digital. Portanto, ao compreender a importância de procurar novos meios práticos para acompanhar de forma efetiva o que o aprendente necessita, alguns docentes tem a opção de escolher as ferramentas tecnológicas como metodologia aliada para atingir os objetivos educacionais. Nessa direção, acrescentamos o pensar de Jackson (2014), que diz que ocorre uma flexibilização, por parte dos docentes, nessas escolhas de ferramentas tecnológicas, considerando que o processo de aprendizagem pode ocorrer de várias maneiras e também em ambientes diversificados.

Corroborando com tudo acima relacionado, também se acresce o entendimento de Gómez (2015) ao discorrer que o avanço tecnológico faz parte da vida dos alunos do século XXI, que já nasceram dentro da tecnologia, sendo algo corriqueiro em suas vidas, pois acompanham de forma natural o aprimoramento constante de seus equipamentos como celulares, laptops, *tablets*. O acesso irrestrito a essa tecnologia, presente em um toque de dedos, leva essas crianças/jovens a despenderem um tempo enorme, ao longo do dia, em jogos *online*, redes sociais, plataformas de vídeos, levantando uma questão primordial para professores, gestores escolares e pais, qual seja: como chamar a atenção dessas crianças/jovens?

Aqui, lançamos mão de Okaz (2015) que nos dá a direção para responder essa questão, ao afirmar que o enfrentamento a esse desafio é empregar a própria tecnologia, apresentando a essas crianças/jovens outras ideias/visão de como empregar essa tecnologia no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se interessem por essa nova metodologia.

Porém, nesse contexto, Mórán (2009) nos diz que através da tecnologia existe a possibilidade de unir os assuntos escolares aos interesses do aluno, visando aprendizagem, mas com um modo diferente de ensinar. Em consonância Deitos e Argon (2021) afirmam:

Pensando nesse conhecimento dos alunos percebe-se que há a tendência de uma alfabetização precoce, onde possam ser utilizadas as tecnologias digitais, como por exemplo, os jogos digitais, que são recursos em que o aluno aprende, muitas vezes sem perceber, pois está se divertindo. Pensando nisso, torna-se relevante que o professor busque compreender a alfabetização e o letramento digital, a fim de contemplar também o ensino remoto e as novas possibilidades de ensino e de aprendizagem (Deitos & Aragon, 2021, p. 280).

Dentro do contexto tecnológico, recentemente a educação deparou-se com uma mudança radical no uso de ferramentas digitais como forma de ensino-aprendizagem. A realidade vivida durante o período pandêmico mostrou que tanto professores, alunos e todo âmbito escolar deve estar atualizado sobre como usar os meios digitais a favor da propagação de conhecimento.

Marques (2020) destaca que as transformações que ocorreram de forma imediata no ambiente educacional diante do momento vivenciado na época, a pandemia da Covid 19, promoveram o uso de novas metodologias para o desenvolvimento da aprendizagem e que não eram utilizadas pelos professores durante suas práticas educacionais.

Embora seja bastante útil e ainda inovador, o uso das ferramentas digitais durante o ensino tem muitos desafios, principalmente a desigualdade ao acesso tecnológico e a formação de professores sobre como utilizar as novas ferramentas. Todavia, com a evolução e modernização da sociedade, o conhecimento e prática dessas ferramentas dentro do âmbito escolar são de extrema importância, considerando que os frutos do conhecimento é uma construção humana, bem como a produção de um saber legitimado pela sustentação de uma estrutura baseada na relação com a sociedade.

Essa realidade foi por mim vivenciada, como docente da rede pública de ensino de Niterói-RJ, no decorrer da pandemia, de como as desigualdades de acesso à *internet* e tecnologia, quer pelos docentes, quer pelos aprendentes, além da utilização da tecnologia pelos docentes (algumas ainda desconhecidas pelos mesmos), influenciaram na aquisição de saberes, o que despertou meu interesse pelo tema, levando a seguinte problemática: qual o papel das tecnologias da Era Digital como instrumento na aprendizagem das linguagens na Alfabetização Discursiva?

Justifica-se a presente pesquisa pela necessidade de entender e aprofundar o conhecimento referente à utilização das novas tecnologias como uma metodologia eficaz durante o processo de alfabetização. Cabe ressaltar a importância de todos os participantes no processo educacional, inseridos nas escolas, principalmente as públicas, para familiarização com as ferramentas digitais disponíveis que possam contribuir de maneira efetiva para a aprendizagem durante o ciclo de alfabetização dos alunos.

Desde os primórdios da Humanidade, os processos de comunicação/interação são conexos ao humano, começando com escritas rupestres nas cavernas. Essas formas comunicacionais evoluíram ao longo dos tempos, chegando à comunicação digital, com as TICs encurtando distâncias e problemas comunicacionais, bem como a metodologia de aquisição de escrita/leitura. Gerações passadas realizavam pesquisas em bibliotecas, aprendiam a ler em cartilhas, no estilo “vovô viu a uva”; na contemporaneidade, temos os nativos digitais, isto é, a geração que já nasceu conectada, com acesso a internet e desenvoltura para manipular equipamentos eletrônicos, o que torna as TICs ferramentas fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, cabe a reflexão, na presente pesquisa, acerca de como as TICs influenciam nos processos de interação social e educacional, bem como o emprego das mesmas, junto com estratégias educacionais, assumindo o papel de coadjuvante dos alfabetizadores na alfabetização.

Além disso, deve-se destacar também que a escola necessita assumir papel de comprometimento com a aprendizagem, conseqüentemente gerando oportunidades a seus aprendentes para conseguirem usufruir desse novo mundo que a sociedade está inserida, que é o mundo tecnológico. Nesse cenário, a presente pesquisa assume papel relevante ao trazer outros olhares de como a tecnologia pode ser ferramenta útil na alfabetização, contribuindo para toda a comunidade escolar, qual seja responsáveis, docentes, discentes e corpo administrativo das escolas.

Nesse contexto, tem-se como objetivo principal analisar como as tecnologias da Era Digital podem ser utilizadas como instrumentos efetivos para a aprendizagem das linguagens na Alfabetização Discursiva, destacando seus desafios e potencialidades, e como objetivos específicos: traçar um panorama evolutivo da Educação, com foco nas transformações tecnológicas de Educação 1.0 a Educação 5.0, e seu impacto nas práticas de ensino contemporâneas; examinar como a interface entre discursividade e alfabetização contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas no contexto educacional e, investigar como as ferramentas da Era Digital podem ser integradas de forma crítica e criativa à alfabetização discursiva para promover a aprendizagem significativa das linguagens.

O percurso metodológico para se alcançar os objetivos propostos no presente trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica, que tem como vantagem fundamental o fato de consentir que o pesquisador tenha acesso a uma ampla multiplicidade de fenômenos, ao contrário se pesquisasse *in loco*. Verifica-se a importância dessa vantagem ao nos depararmos com o fato de que pesquisas demandam elementos que se encontram pulverizados em diversos espaços. Entretanto, esses dados podem ser alcançados através de uma adequada bibliografia,

formalizados por meio da revisão bibliográfica, disponibilizados em diversos locais de fácil acesso. A pesquisa bibliográfica, na visão de Vergara (2019, p.48) consiste no “estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, ou seja, material acessível ao público em geral”, que contribuíram para esse trabalho.

A revisão bibliográfica consiste em uma fase basilar das pesquisas científicas, pois por meio delas, pesquisas pré-existentes de temas/áreas do saber são localizadas e estruturadas pelo pesquisador, além de ajudá-lo na identificação de novos espaços a serem investigados. Porém, cabe assinalar que pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica não se coadunam na mesma definição. A revisão bibliográfica está inserida na pesquisa bibliográfica, que para ser diferenciada como tal, deve abraçar determinados requisitos como: ter como ponto de partida um problema; proporcionar, com base nesse problema, metodologia específica e apreciação dos dados sob a égide de referencial teórico e, por fim, redarguir à questão formulada de início.

No caso do presente trabalho, menciona-se a vantagem da pesquisa/revisão bibliográfica por permitir ao pesquisador acessar diversos bancos de dados, haja vista a impossibilidade de se percorrer várias cidades no estado e no país para coletar dados acerca do emprego das TICs na rede pública estadual e nacional.

Para o andamento do presente trabalho, lançamos mão da pesquisa qualitativa, que na concepção de Minayo (2016, p. 22), atua com o universo de “significados, motivações, 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 variável”. Continuando, a autora mencionada ainda diz que na pesquisa qualitativa, não se deve empregar o critério numérico, visando à garantia de sua representatividade. Assim, a melhor amostragem constituiria naquela que possibilita abarcar a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões.

Gil (2017) acrescenta que a pesquisa bibliográfica tem como escopo a atualização de saberes/conhecimentos científicos, seguir a evolução de uma temática, compendiar textos publicados referentes a uma única temática, ponderar acerca de dados já publicados, descobrir/coletar/avaliar as contribuições centrais teóricas a propósito de um evento, tópico ou ideia apurados.

Além disso, tendo como base as etapas referentes à pesquisa bibliográfica relacionadas por Lakatos e Marconi (2003), a revisão bibliográfica abrange as seguintes etapas: identificação, localização, compilação e fichamento ou, expandindo essa conceituação, a

visão de Gil (2017), que elenca a identificação, a localização das fontes, a obtenção/leitura do material pesquisado e, finalmente, o fichamento de todo o material coletado.

Desse modo, a presente dissertação é de revisão do conhecimento disponível na literatura, visando identificar os objetivos nomeados, a partir de publicações científicas das bases de dados, através de levantamento bibliográfico no meio eletrônico de artigos publicados e gratuitos, em bibliotecas virtuais de instituições especializadas na área, como *Google Acadêmico*, sites especializados como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Semantic Scholar* dentre outros. Essa busca em meio eletrônico e físico, encontra em Marconi e Lakatos (2017, p. 72), o seu norte: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Além desse material disponibilizado na *internet*, foi efetuada uma busca física em livros, periódicos, teses, dissertações disponíveis em outros sites de *internet* e outros materiais publicados, em um recorte temporal de vinte anos (2004 a 2024), com exceção para alguns autores referência na área e que não tiveram edições mais recentes, empregando os descritores isolados ou combinados: educação; alfabetização discursiva; tecnologias digitais; na língua pátria e seus correspondentes em inglês, como critérios de inclusão e como critérios de exclusão foram estudos realizados com metodologia não definida, publicados na forma de resumos ou *abstracts*.

Todas as fontes pesquisadas, com base nos descritores acima mencionados, e aqui apresentadas vieram de encontro aos objetivos delimitados para a presente pesquisa, que conforme Gil (2017) teve seu ápice na fase da redação, que deve ser concisa, clara e objetiva, seguindo o que o autor elenca como as leituras necessárias depois da etapa de identificação: leitura exploratória ou antecedente, que engloba o contato com a totalidade da obra, focada na leitura do resumo e partes difundidas no texto; leitura seletiva, onde se aprofunda a leitura visando definir o que é importante ou não para a pesquisa; leitura analítica, onde se organiza todos os dados pretendendo alcançar respostas para a questão proposta e, por fim, a leitura interpretativa, onde se institui as relações entre as fontes analisadas com outros referenciais.

1 A EDUCAÇÃO

Desde os primórdios do humano na Terra, pode-se dizer que a partir do instante em que o homem das cavernas descobriu o fogo e deixou de ser nômade, fixando-se em determinados locais, a “educação” emergiu na oralidade, na transmissão de saberes, de como plantar, colher, nas pinturas rupestres deixadas nas suas habitações, ou seja, as cavernas.

Desse modo, o processo educacional do homem foi evoluindo, sendo basilar na constituição dos agrupamentos sociais e, como consequência, do desenvolvimento de suas sociedades, sendo esse o motivo pelo qual o saber de sua história e vivências pregressas, foi essencial para se compreender as direções seguidas pela Educação presentemente.

1.1 A Educação: algumas considerações

A sociedade vive em eterna mutação, o que é historicamente comprovado; desde a descoberta da roda até os dias atuais (Era das Tecnologias). Nesse cenário de evolução do humano, diversas áreas do Saber também foram evoluindo, como a Medicina, a Tecnologia e a Educação.

A Educação, como um todo, realiza uma intensa influência nas mudanças sociais, ao robustecer a criticidade dos sujeitos e corroborando o grau evolutivo das sociedades. Sendo assim, a Educação, desde sua origem, escopos e papéis, revela-se como um elemento social, intrínseco à conjuntura econômica/política/científica/cultural de cada sociedade. Nessa linha de raciocínio, nas palavras de Dias e Pinto (2019), a ação educativa consiste em um processo imutável inserido na história de todas as sociedades, não sendo universalizado no tempo e local, mas, essencialmente, uma ação social. Continuando, as autoras afirmam que existe uma correlação entre Educação e sociedade, já que a primeira influencia intensamente as mudanças advindas do cerne da segunda e,

A partir dessa concepção, pode-se deduzir que, embora a educação seja um processo constante na história de todas as sociedades, o processo educativo não é o mesmo em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculado ao projeto de cidadania e de sociedade que se quer ver emergir por meio desse mesmo processo. A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo

educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade (Dias & Pinto, 2019, p. 449).

Portanto, a compreensão acerca da educação não deve ser partida ou compreendida como algo abstrato em qualquer tempo/espaço, mas, antes, como uma ação social, com localização histórica e, em dada realidade. Desse modo, ao longo da trajetória humana, a Educação assumiu múltiplos construtos, consoante a era vivenciada, concluem Dias e Pinto (2019).

Piletti e Piletti (2006) relatam que nos povos primitivos, a Educação ocorria visando à inserção da criança em seu espaço físico, transmitida através da imitação. Entre as civilizações orientais, a Educação tinha como parâmetro dominar a literatura e a linguagem, tendo como base a conservação e reprodução do passado, extinguindo a individualidade.

Por sua vez, a Educação na Antiga Grécia pautava-se pela individualidade com a predominância de ideais de liberdade política e moral e pelo incremento intelectual; a Educação na Antiga Roma introduzia concepções de direitos e deveres. A Educação Medieval, por sua vez, distinguia-se por sua concepção que se opunha a liberal e individualista dos gregos, e ao conceito de educação prática e social dos romanos, além disso, tinha uma grande influência da doutrina da Igreja. E a Educação na fase do Renascimento trazia uma proposta de ideal da nova vida (Ribeiro & Amadeu, 2020).

Na Idade Moderna, onde o Absolutismo predominava, verifica-se a elitização da Educação, voltada, portanto, à nobreza e ao clero; ficando a Educação popular totalmente esquecida. Porém, chegado o Iluminismo, as idéias introduzidas por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) influenciaram significativamente, ao propor uma Educação consoante as habilidades naturais dos sujeitos. Além disso, a Educação burguesa teve, ainda, uma maneira mais abarcante, propondo uma Educação universalizada, ou seja, para todos. Já a chamada Educação Nova tem como base os progressos científicos/tecnológicos (Ribeiro & Amadeu, 2020).

No Brasil ao se falar em Educação, não se pode deixar de mencionar Paulo Freire (1921-1997), considerado um dos maiores educadores mundiais, com uma proposta educacional baseada nos sujeitos, com ênfase na relação sujeito-mundo e na totalidade educacional. Para ele:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, lhe desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação (Freire, 2013, p. 102).

Nessa fala, pode-se inferir que o cidadão consciente e partícipe consiste em um elemento fundamental para edificar e constituir uma sociedade mais igualitária. Essa edificação deve considerar um sistema de atos que deem possibilidades aos cidadãos de atuarem de maneira ativa nessa edificação, em um processo contínuo cognitivo, advinda a partir de seus atos. Indo de encontro a esse pensar nosso, Freire (2013) diz que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores dessa realidade e se esta, na inversão das práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, e tarefa dos homens (Freire, 2013, p. 45).

Nessa linha de raciocínio, Freire (2013), enfatiza que o diálogo entre povo-educadores-governantes é suscetível de ingerências e ruídos estranhos para a real constituição dos sujeitos, já que seus atos, considerados como imprescindíveis, não convergem para um ponto de comunhão, oriundos de uma visão particular de políticos e educadores, que se colocam remotamente da realidade do povo. Linhas depois, Freire ressalta que deve ser respeitada a concepção de mundo dos sujeitos, que reflete a condição de vida dos mesmos, grifando que: “muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a que falam. Em sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante”.

Desse modo, para ele, os atos políticos e educacionais devem se basear nessa situação no mundo e, nesse contexto, Piletti e Piletti (2006, p. 12) pontuam: “Ainda hoje existem regiões onde não há escolas. No entanto, a educação não deixa de ocorrer, embora ela aconteça por processos diferentes daqueles utilizados pelo sistema escolar”.

Seguindo esse norte, Piletti e Piletti (2006) ainda acrescentam ser a Educação uma metodologia de influência desempenhada pelas gerações adultas na população jovem, baseada em suas perspectivas sociais dominantes. Alinhado a esse raciocínio, o pensar de Libâneo (2018a) acresce:

A ação educadora seria, pois, a transmissão às crianças e jovens de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras e vidas, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem (Libâneo, 2018a, p.70).

Por conseguinte, é crível alegar que a sociedade onde se insere tem influência direta no desenvolvimento educacional dos sujeitos e, as visões dominantes, seguidoras do contexto

histórico, norteiam a aprendizagem dos sujeitos para a execução de sua função na sociedade. A educação também pode ser compreendida como uma característica inerente ao humano e, por conseguinte, a compreensão da natureza da educação tem como base, a natureza humana (Saviani, 2011). Indo além o autor aponta que a atuação dos docentes, calcada nesse pressuposto, move em direção a um conhecimento imprescindível para uma formação crítica.

Saviani (2011, p. 13) conduz o debate sobre educação postulando que nos espaços escolares tende-se a enlear a ação educativa tendo como sustentáculo teores que são socialmente relevantes com a *práxis* clássica, vista pelo autor como “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. Esse posicionamento nos leva a pensar no resgate da função da escola como uma instituição, cuja principal ação consiste na partilha dos saberes idealizados.

Por conseguinte, o uso de métodos novos/recursos por parte dos docentes, sem a contrapartida do respaldo teórico, leva a ações educativas improvisadas nas escolas, sobrecarregando a *práxis* educacional.

Perante esses debates acerca das questões educacionais, a posição de Barone (2004) adiciona outro ponto:

[...] as questões referentes à educação estão alicerçadas no pressuposto, largamente difundido, de que as condições contemporâneas de produção orientam-se por um novo padrão de competitividade, tanto internacional como nacional, fundado no paradigma de qualidade, maior produtividade e competitividade (Barone, 2004, p. 2).

Com base nessa hipótese apresentada por Barone (2004), pode-se deduzir que a Educação consiste em uma das principais colunas que traz benefícios na inclusão dos países em um mundo globalizado. Nesse cenário, Barone pontua que o aprofundamento do debate acerca da Educação não comporta ser limitada ao ponto do tempo de escola, porém ao desenvolvimento da aptidão dos sujeitos de maneira que os torne mais competentes.

Seguindo o que até aqui foi colocado, é admissível deduzir que seguir os passos do sistema educacional, não é condição *sine qua non* na resolução do tema da educação, todavia somente através de uma ação educacional que origine e incremente as aptidões pessoais, considerando que a alfabetização vai além do ensinar a ler/escrever plenamente, mas, inclui, ainda, o enfrentamento ao analfabetismo, presente no processo de alfabetizar, em suas múltiplas formas, como Baquero e Fisher (2004) bem colocam.

Explicitando a multiplicidade de formas do analfabetismo, Baquero e Fisher (2004) lançam mão de Letelier (1997) e suas análises, classificando o analfabetismo em absoluto, regressivo e o funcional. O absoluto ocorre quando os sujeitos desconhecem ou têm pouco conhecimento dos signos/códigos da língua pátria; o regressivo consiste na regressão, pelos sujeitos, ao patamar do analfabetismo absoluto quando mesmo com o domínio da leitura/escrita, não utilizarem essas habilidades e o funcional advém quando os sujeitos, apesar de conhecerem leitura/escrita, não conseguem entender textos simples.

Portanto e, consoante esses pressupostos, a Educação possui uma relação íntima com a formação dos sujeitos, com diversas correntes e, aqui, trazemos para corroborar esse nosso pensar, a posição de Gadotti *et al.* (2000) que afirma ser a Educação multifacetada, com diversas modalidades: a tradicional, a nova educação, a internacionalizada e a popular, que foram sendo desenvolvidas conceitualmente, na visão dos autor ao longo dos anos.

Para o autor citado acima, a educação tradicional, ainda entrelaçada na Idade Antiga, destaca o sujeito; por sua vez, a nova educação, ampliada nos dois últimos séculos, desarticula os debates do sujeito para o aspecto social, político e ideológico. Já no que tange a educação internacionalizada, ele elucida que a globalização catapultou a certeza de que é preciso que a educação seja universalizada, com a definição de um parâmetro curricular universal.

Nesse norte, essa linha de pensamento delibera que a função de definir o parâmetro curricular universal deve ser de responsabilidade de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na década de 1960, a visão sobre educação de Paulo Freire impulsionou a linha baseada no conceito de educação popular, baseada na educação como uma ferramenta de transformação social, que pauta a educação nas redes públicas de ensino e nas vivências de organizações da sociedade civil (osc).

Assim, pode-se dizer que na educação, o foco, anteriormente direcionado aos sujeitos, deve direcionar-se para a repercussão dos elementos políticos e sociais sobre os sujeitos. Desse modo, a educação é avaliada como um processo, não estando isenta desses elementos até mesmo a perspectiva da educação internacional, já que a visão de universalidade insere-se na conjuntura de alinhamento da constituição dos sujeitos, voltado para a padronização da formação dos mesmos e, desse modo, ajustá-la a globalização.

Por sua vez, Libâneo (2018b) segue avaliações como intencionalidade, instituindo uma composição para qualificar a educação, em dois principais grupos: educação não intencional e educação intencional. A educação não intencional se dá de maneira informal, com o sujeito

sendo influenciado pelo meio sociocultural; por sua vez, a educação intencional é realizada de modo planejado, dividida em formal e não formal.

A educação não formal diferencia-se pela insuficiência sistemática das inclusões pedagógicas, cujo desenvolvimento é realizado através de programas erguidos por movimentos sociais. Já a educação formal é institucional e formada, com objetivos, conteúdos e metodologia de ensino planejado, revelando-se, fundamentalmente, no ensino de um país. Na metodologia de educação formal, os currículos têm um papel proeminente no significado das finalidades e dos métodos, assim como na coordenação dos conteúdos. Nesse contexto, cabe apontar que os programas diferenciam a educação não formal e, por sua vez, os currículos são a base dos atos planejados da educação formal.

Destaca-se nessas proposições o papel das escolas, como espaço da educação formal, que remete a um dos conceitos base de Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica, que prega ser somente por meio dos conhecimentos acumulados ao longo da história, torna-se crível a apreciação crítica da realidade visando a uma ação contemporânea. Porém, para que isso ocorra, Saviani (2011, p. 15) oferece seu pensamento sobre currículo como: “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, já que há a percepção nas escolas de acréscimo de ações que devem ser integradas ao currículo escolar, o que relega a segundo plano o saber elaborado, descaracterizando a própria ação escolar. Tal fato, na visão do autor, incha as ações escolares, o que pode dificultar/inviabilizar ações moldadoras direcionadas para a luta das transformações sociais.

A evolução da Educação acompanhou a própria evolução humana, transformando-se para atender as necessidades da humanidade de acordo com o período histórico vivenciado e suas gerações de jovens/alunos. A Educação foi sendo segmentada, dividida em Educação 1.0 (restrita aos nobres), Educação 2.0 (um único professor, para dezenas de alunos, vendo o todo e não as particularidades das partes), a Educação 3.0 (a Era da *internet*), a Educação 4.0 (Revolução Digital) e Educação 5.0 (integração de tecnologias emergentes, como Inteligência Artificial (IA), Realidade Aumentada (RA), *Internet* das Coisas (IoT) e Big Data, no processo ensino-aprendizagem) (Führ, 2018).

A Pedagogia deu um salto fenomenal, com o processo ensino-aprendizagem, saindo da “palmatória” e do “cuspe e giz”, para salas com computadores, seguindo a geração tecnológica. As novas gerações de educandos, referenciada por Avancini (2019) como Geração Z, já nasceram/cresceram na era digital, ou seja, desconhecem o mundo analógico, sem a internet. A Geração Z, ou ainda as crianças nativas digitais, já chega as instituições escolares, desde a mais tenra idade, capacitados/habilitados em um aparato tecnológico, ou

seja, seus *smartphones*, *tablets* e outros equipamentos, apontando que é dessa forma que se inserem e se comunicam com o ambiente ao seu redor; nesse contexto, a função do docente é adentrar, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com eles esse mundo, por eles habitado, e mostrar que não são concorrentes e sim cúmplices na forma de aprendizado.

Sancho e Hernandez *et al.* (2006) estabelecem que as TICs são facilitadoras para que a tecnologia seja inserida no universo educacional, sendo um diferencial para as melhorias no âmbito escolar, tanto no aspecto ensino-aprendizagem, como no aspecto de maior interação educando-educador.

A sociedade que entrou no século XXI observa e vive uma das eras humanas com uma multiplicidade de transformações, amparadas pela tecnologia, em todas as áreas das relações humanas, como a social, educacional, comercial, dentre outras. Nessa direção, as infinitas formas de comunicação/interação disponibilizadas pela tecnologia, intermediam essas transformações.

Contudo, a tecnologia apresenta-se, em eras distintas, com diferenças que suscitam/manifestam dificuldades, provocações, em um constante desafio que demanda a permanência de uma ação de reinvenção da formação/trabalho do educador. Analisando essa ação, perante as inovações do homem, assim como da tecnologia, torna-se fundamental a identificação/crítica das particularidades intrínsecas na diversidade das gerações presentes nas instituições educacionais, desde a educação básica até o ensino superior.

Com a globalização, acentuada desde a entrada dos anos 2000, e o crescimento célere da população mundial, fez-se necessário que as gerações fossem designadas, visando diferenciá-las dos outros sujeitos de outras eras. Era corriqueiro referenciar crianças, jovens, adultos dentro de um mesmo espectro, independente da época vivida. Porém, com a contemporaneidade, essa homogeneização conceitual não mais tem espaço, pois não cabe comparar um adolescente do século XIX com um nascido nos anos 1950, 1960 ou 1990. Para diferenciar essas gerações Tapscott (2010) elencou a seguinte divisão para as gerações, desde o século XX: Geração *Baby Boomers* (1946-1964); Geração X (1965-1979); Geração Y/*Millennials* (1980-1994) e Geração Z (1995-).

A Geração *Baby Boomers* é definida por Marques (2019) como as crianças nascidas no decorrer de uma explosão populacional, sendo que os *Baby Boomers* atuais, remete aos filhos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), já que após a guerra houve uma explosão populacional. Em relação à educação, essa foi bem rígida, com códigos padronizados no que tange à disciplina/obediência. Geralmente, são sujeitos rígidos, disciplinados, estruturados,

construtores, que almejam erigir uma carreira sólida/estável/segura; contudo, já estão saindo do mercado do trabalho. São os pais da Geração X e avós da Geração Y e uma parte da Geração Z e ficaram conhecidos como idealistas e revolucionários, como bem define Fantini e Souza (2015).

Oliveira (2012) esclarece que o termo Geração X provém de uma pesquisa de Jane Deverson, na década de 1960, visando classificar os adolescentes do período, avaliados como muito rebeldes para os padrões da época e que se comportavam de maneira insólita, como terem relações sexuais antes do casamento e terem pouca religiosidade. São sujeitos materialistas (descrentes), competitivos, individualistas e viciados em trabalho. Seus integrantes buscam contrabalançar sua vida profissional/pessoal e assim, a qualidade de vida melhor. Dão preferência a permanecerem por anos na mesma organização, em vista de uma promoção.

O termo Geração Y, segundo Oliveira (2009), não define precisamente um grupo de jovens, mas uma geração específica, filhos da Geração X e netos dos *Baby Boomers*, que nasceram praticamente junto com a *Internet*, começando sua vida adulta já conectados, na era do *wi-fi*, com seus *smartphones*. Também são conhecidos como *Millennials*.

Loiola (2009) os define como multitarefas, têm apreço pela multiplicidade, desafios e oportunidades. São fortemente marcados pela aceitação da diversidade, com convívio harmônico com as diferenças de etnia, sexo, religião e nacionalidades em seus círculos de amizades. De modo geral, são classificados como abstratos, questionadores e com uma visão global e conectada.

A Geração Z consiste no primeiro agrupamento de indivíduos concebidos na era digital, que nunca viu o mundo sem *internet*. Para Tapscott (2010) essa geração, ao contrário das antecessoras, já cresceu em um mundo digital e, complementado essas proposições, o pensar de Avancini (2019, [s.p.]): “Eles nasceram em um mundo globalizado e onde a *internet* já estava se disseminando. Então, sentem-se à vontade com a tecnologia e não concebem a vida sem a rede, mas, ao mesmo tempo, valorizam as interações pessoais”. Sendo assim, seguindo essas colocações cabe a análise de que essa geração não se restringe a um período determinado, mas antes, em comportamentos, qual seja, a geração que já nasceu conectada à *internet*, com preocupações ecológicas e respeito ao meio ambiente.

1.2 Percurso histórico: de Educação 1.0 a Educação 5.0

A educação é partícipe fundamental na evolução humana, evoluindo em um crescente conforme as necessidades das sociedades. Nesse contexto, Führ (2018) diserta que a educação do século XXI participa da 4ª Revolução Industrial que tem reflexos na maneira de agir/pensar/relacionar do homem contemporâneo. Nesse cenário, a autora apresenta o processo evolutivo da Educação em 1.0.,2.0.,3.0 e, 4.0.

Ao longo de séculos, a Educação 1.0 foi prevalente, acolhendo as perspectivas sociais da classe dominante (nobres, Igreja), que não desejavam que o povo tivesse raciocínio crítico, com o educador como figura central na formação do estudante, valendo na época onde a educação era restrita aos nobres, intelectuais e filósofos. As primeiras escolas eram chamadas de Escolas Paroquiais e formavam somente eclesiásticos, com as aulas acontecendo nas igrejas, com o currículo restrito aos textos sagrados e, o ensino direcionado à educação cristã. Conseqüentemente, na Educação 1.0 o currículo limitava-se somente a ensinar a ler/escrever, conhecer a Bíblia, canto e um pouco de Aritmética, posteriormente foi introduzido Latim, Gramática, Retórica e Dialética (Führ, 2018).

Influenciada pela Revolução Industrial (1760-1820/1860) a Educação 2.0 era direcionada para preparar os sujeitos a trabalharem nas fábricas, com a criação das salas de aula e um único professor e dezenas de alunos. Seu objetivo era fornecer mão de obra para as fábricas, herdando, desse modo, como assinala Führ (2018), características das mesmas, como mecanização/repetição de tarefas e trabalho individual.

Nesse contexto, as salas de aula eram homogêneas, com uma metodologia de ensino-aprendizagem calcada na padronização, concentração, centralização e sincronização. O objetivo da educação passou a ser o treinamento, com base na aprendizagem informativa, evidenciando a memorização.

Portanto, novamente, o saber transmitido tinha o papel de amoldar o educando a sociedade e ao mercado de trabalho. Assim, a quantidade de alunos com dificuldades de aprendizado também cresceu. Afinal, cada estudante tem suas dificuldades e habilidades peculiares que, por vezes não se encaixavam no modelo praticado. Porém, para Saviani (2011), o ensino tem o significado de produção, levando os sujeitos integrados nesse processo do saber, a conseguir sorver os teores e, dessa maneira, transmutar o meio onde se inserem, em um lugar com oportunidades iguais.

A Educação 3.0 emerge como uma nova visão do ensinar, ou seja, o que e como ensinar, com quais ferramentas ensinar e o que desenvolver para oferecer como efeito, no fim do processo educativo, um indivíduo apto a trabalhar nesse novo panorama social. Nesse modelo de ensino, Führt (2018) aponta que o educador necessita saber aproveitar as novas tecnologias como potencial pedagógico e sair do papel de líder, para se colocar horizontalmente em relação aos alunos, atuando como norte para que conquistem autonomia no aprendizado.

Essa educação alia as novas tecnologias com a aprendizagem, sendo assim estimula cada vez mais os estudantes a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa calcada em projetos. Neste momento, como ensina Fava (2014) cabe ao aluno o que e como vai estudar; o estudante tem liberdade de escolher, desde que as opções estejam dentro dos padrões da Instituição e da grade exigida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Com o nascimento da Quarta Revolução Industrial (2010) bem como da Era Digital, onde as informações estão a um toque dos dedos, instalada/inserida em uma gama de redes globais, de fácil acessibilidade, sem fronteiras espaciais e temporais, a Educação 4.0 emerge como um novo paradigma, onde o educador deve ser o agente facilitador das TICs para seus educandos, transformando nas palavras de Führt (2018, p. 3): “... a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria”.

A Educação 4.0, desenvolve a técnica, ou seja, a integração ensino-tecnologia, com o docente facilitando aos aprendentes, a manipulação dos programas educacionais, o acesso a *internet*, de toda parafernália eletrônica, como computadores, *tablets* e a instrumentalização dos celulares dos alunos, como ferramentas de acesso as plataformas educacionais.

Em resumo e corroborando essa nossa análise, Führt (2018) assinala que a Educação 4.0 é aquela cujos objetivos majoritários consistem na inclusão das TICs nas salas de aula, com o escopo de estimular os aprendentes no uso dessa parafernália eletrônica, bem como das plataformas disponibilizadas para a aprendizagem.

Nesse panorama, os educadores necessitam direcionar seus educandos, para desenvolverem competências, que construa, de maneira intrínseca, conteúdos/conhecimentos para buscar a complexidade fenomenológica das TICs. Desse modo, as escolas e os educadores precisam ser atores/gestores na inserção das TICs nas escolas, em consonância com seu alunato, que já vivencia a tecnologia em seu cotidiano. Para tanto, Führt (2018) aponta que nessa direção, as instituições educacionais proponham, em face da era digital e da

globalização, um currículo que seja flexível e *maker*, objetivando que os educandos sejam os próprios gestores de suas vidas.

Por sua vez, Cury (2022) ensina que a Educação 5.0 concretiza as principais tendências da Educação 4.0, como as metodologias ativas, a cultura *maker* e o emprego das TICs. Porém, tem como objetivo uma educação holística, que engloba a evolução econômica e científica, com o desenvolvimento sócio-cultural-ambiental.

Nesse contexto, pode-se concluir que a Educação 5.0 emerge do imperativo em prover, aos aprendentes, chances de um desenvolvimento de forma humana e integralizada, ou seja, em que pese as TICs serem fonte de constantes transformações educacionais, as mesmas não são capazes, por si só, em originar melhorias na Educação.

Seguindo esse norte, acrescentamos que as instituições educacionais que adotam esses novos modelos têm diferenciais que oferecem o desenvolvimento de habilidades comportamentais, com destaque para a educação socioemocional, que tem como escopo a formação de cidadãos e sujeitos com mais empatia, colaborativos, responsáveis e com criticidade apurada.

A Educação 5.0 oferta aos educandos a possibilidade de desenvolverem holisticamente, já que introduz um fator importantíssimo na aprendizagem, além do fator tecnológico: as competências socioemocionais. Objetivando clarificar a conceituação da Educação 5.0, Cury (2022) faz a diferenciação da mesma com a Educação 4.0. Essa emprega metodologias ativas como robótica, cultura *maker*, programação, e outras, prescrevendo que os educandos tem a necessidade de estarem tecnologicamente aptos para o mercado de trabalho, a vida em sociedade.

Já para a Educação 5.0 esses elementos não são excluídos, mas integra aos mesmos o emprego da tecnologia para gerar atitudes e transformações na sociedade. Nesse panorama, tem como finalidade a instigação, a colaboração, o solucionar problemas e procura por *soft skills*¹ que tragam diferença no futuro do educando. Assim sendo, a Educação 5.0 alia dois fatores imprescindíveis na educação de crianças/jovens na era da globalização: a tecnologia e as habilidades sociocomportamentais.

¹ Habilidades comportamentais relacionadas ao modo como os sujeitos lidam com o outro e consigo mesmo em diferentes situações (Costa, 2023).

1.3 Educação na contemporaneidade

Vivemos em uma sociedade tecnológica, com transformações céleres, constantes, onde o “novo” de ontem é o “obsoleto” de hoje (grifos nosso). Nesse cenário, a educação exerce o papel de integralizadora de crianças/jovens, fornecendo subsídios para que essas crianças/jovens se insiram nessa sociedade tecnológica. Porém, o que ainda se percebe é que a educação permanece presa ao conservadorismo, sem seguir essas crianças/jovens inseridos na tecnologia.

Logo, um desafio apresenta-se para a educação contemporânea: seguir as transformações trazidas pela tecnologia, fazendo da mesma uma aliada, tornando as salas de aula, presenciais e digitais, um *lócus* que atraia essas crianças/jovens, onde se sintam os construtores de seus saberes e conhecimento.

Concordamos com Meksenas (2002) ao dizer que a educação tem seu nascedouro na transmissão/garantia aos sujeitos do saber sobre as tradições, crenças, práticas já desenvolvidas por determinada sociedade, baseadas em suas provas de sobrevivência. Desse modo, a educação emerge a partir do momento que o humano sente a premência de resumir a sua *práxis* rotineira aos seus pares.

Nessa direção, a educação torna-se uma grandeza fundamental na evolução da humanidade, já que as civilizações se formam com transmissão de saberes. Em Meksenas (2002) essa nossa concepção é corroborada quando o autor afirma que, partindo de uma visão funcionalista, a educação nas diversas sociedades aponta que os sujeitos e seus interesses individuais apenas têm plena realização por meio dos interesses de todos, ou seja, os sociais. Concluindo, ao exercer o papel de socializadora dos sujeitos, a educação, sinaliza aos mesmos que sozinhos não sobrevivem, e que suas potencialidades são desenvolvidas a partir de sua interação social com os demais sujeitos.

Continuando, com Han (2016, p. 70, grifos do autor), temos a concordância com essa análise nossa, ao discorrer acerca dos ditos “lugares-comuns” contemporâneos, afirmando que “o grau de progresso alcançado sinaliza para a aquisição de um instituto de grande liberdade individual, de autonomia, bem como de alta consciência política/social”. Porém, por outro lado, mostra um panorama da contemporaneidade, como a contemporaneidade tardia, ou ainda “pós-modernidade” ou a “modernidade líquida”, que produz valores novos, exacerbados pelo modelo trazido pelas Tecnologias da Informação (TI), como o consumismo, hedonismo, individualismo, entre outros.

Ou seja, podemos inferir que estamos vivenciando a era das redes sociais, de comunicação pelos *stories*, pelos *likes* recebidos, acessível a um toque dos dedos, considerada por Araújo; Fernandes e Araújo (2021) a característica principal da era da informação: a facilidade de acesso/produção/circulação da informação. Han (2016) denomina essa era digital como o “mundo do enxame” (grifo nosso), ou ainda, o mundo da acessibilidade à pretensa capacidade/poder de internalizar conhecimento nos sistemas digitais.

Nessa perspectiva de “mídiação comunicacional, informacional e, sobretudo, visual” direciona para uma ação aparente, segundo Araújo; Fernandes e Araújo (2021, p. 10), que acrescentam que a realidade virtual das redes sociais, a lógica da eterna acessibilidade e “postável” delata uma massiva assimilação de saberes, onde os sujeitos são escravizados pelos sistemas de comunicação, produzindo o que Han (2016, p. 74) denomina de “fadiga da informação”, que “[...] conduz à atrofia do pensamento. A capacidade analítica consiste em pôr de lado, no material da percepção, tudo o que não é essencialmente pertinente”.

Sendo assim, cabe questionar o papel da educação e sua *práxis* pedagógica, que por meio de suas ações curriculares, fornecem respostas adequadas/suficientes às reivindicações de um padrão emancipatório em uma sociedade que demanda maneiras novas de se socializar e trabalhar, acompanhando a sociedade digital e as novas exigências educacionais das crianças/jovens dessa sociedade, que já nasceram “conectadas” (grifo nosso), trazendo a tecnologia para o universo escolar.

Ao longo de sua evolução, o humano foi resiliente, se adaptando as grandes mudanças, oriundas de revoluções em suas diversas Eras, como a industrial, a científica, a agrícola e, na contemporaneidade, vive a Era da Tecnologia, com suas mudanças céleres, nos conceitos, limites rompidos, realidades construídas/desconstruídas.

Com a chegada dos anos 2000, a tecnologia veio se imiscuindo no cotidiano dos sujeitos, em todas as áreas e, com a educação, não foi diferente, se integrando em cursos, na maneira de se implantar os projetos de ensino-aprendizagem. Desse modo, ao se delinear o cenário mundial da educação, percebe-se que, no que tange ao emprego da tecnologia, os países encontram-se em níveis diferenciados, com os países que ainda tateiam no seu desenvolvimento educacional, como o Brasil, em que pese a excelência de *softwares*, projetos nacionais para a educação, mas que ainda são de pouco acesso a maioria das escolas e encontram resistência em sua implementação.

Nessa perspectiva por nós apresentada, lançamos mão do pensar de Driscoll e Van Barneveld (2015) e sua conceituação de que a aprendizagem eletrônica ou *e-learning* como um modelo de ensino a distância, que emprega a tecnologia e seus elementos, como a *internet*

e equipamentos móveis (computadores, celulares, laptops, *tablets*) como ferramentas fundamentais no processo ensino-aprendizagem, inclusive na interação professor-aluno.

Como a evolução tecnológica é permanente, o *e-learning* acompanha essa evolução, variando em sua interatividade e em seus aspectos tecnológicos/eletrônicos. Assim, a educação deve buscar esse caminho da inovação, de maneira constante. Nessa direção, emerge o *blended learning* ou *b-learning*, com origem no *e-learning*, um modelo educativo tendente a novas extensões didático-pedagógicas, já que mescla tarefas/conteúdos presenciais e online, integrando o espaço presencial com o virtual, promovendo uma alternância entre os papéis de educador-educando, trazendo maior progresso no processo ensino-aprendizagem, como assinala Rodrigues L. (2010).

Nesse contexto, cremos que o *b-learning*, apresenta um elevado potencial de aplicabilidade, caso tenha uma implementação plena. Assim sendo, seguimos o pensar de Gómez (2015) ao postular que esse modelo educativo deva ser implementado e estudado para sua aplicação nas escolas, notadamente as de Ensino Fundamental (EF), pois trazem mudanças significativas no aprendizado e rendimento dos alunos, sendo a base para preparar educandos mais críticos e futuros profissionais capacitados para o mercado de trabalho.

Esse modelo encontra em Driscoll e Van Barneveld (2015) uma definição, pois apontam que a mescla entre a sala de aula virtual e a presencial muda consoante os ditames da equipe pedagógica, variando de acordo com a realidade/necessidade de cada escola, na implementação do *b-learning*, elencando o que mais comumente é implementado, como a sala de aula invertida, o laboratório rotacional, consulta privada *online* com os professores e a gamificação.

Na sala de aula invertida os alunos estudam em casa a teoria dos conteúdos, com apoio remoto dos professores, trazendo para a sala de aula presencial, suas dúvidas, participam de atividades/debates. O laboratório rotacional mescla atividades em sala de aula com o laboratório de informática da escola, complementando as disciplinas regulares com outros conteúdos. A consulta privada online com professores é gerenciada pela coordenação e o professor, com planejamento das mesmas, como horários, local, dentre outros.

Por fim, a gamificação, que consiste em processo lúdico de aprendizagem, através de jogos. Sendo assim, é uma tática que pode ser utilizada com o objetivo de engajar/atrair os estudantes para as salas de aula, tendo como resultado o desenvolvimento da autonomia/criatividade, do interesse, da participação, bem como de resolução de problemas (Gómez, 2015).

Creemos que a Era Digital demanda a criação de locais que contribuam no desenvolvimento da autonomia, da criticidade, assim como na edificação de saberes coletivos, com metodologia que atenda essa demanda, como as acima apresentadas, dentre outras metodologias, consistindo em maneiras de inovação no processo ensino-aprendizagem e dar autonomia e senso crítico aos alunos.

Gómez (2015) discorre que o avanço tecnológico faz parte da vida dos alunos do século XXI, que já nasceram dentro da tecnologia, sendo algo corriqueiro em suas vidas, pois acompanham de forma natural o aprimoramento constante de seus equipamentos como celulares, *laptops*, *tablets*. O acesso irrestrito a essa tecnologia, presente em um toque de dedos, leva essas crianças/jovens há despenderem um tempo enorme, ao longo do dia, em jogos *online*, redes sociais, plataformas de vídeos, levantando uma questão primordial para professores, gestores escolares e pais, de como chamar a atenção dessas crianças/jovens.

A escola não pode caminhar na contramão da sociedade, já que vivemos em um mundo tecnológico e interligado onde os equipamentos tecnológicos ajudam a incrementar o processo ensino-aprendizagem. Okaz (2015) nos dá a direção para responder essa questão, ao afirmar que o enfrentamento a esse desafio é empregar a própria tecnologia, apresentando a essas crianças/jovens outras ideias/visão de como empregar essa tecnologia no processo ensino-aprendizagem, fazendo com que se interessem por essa nova metodologia.

Com a pandemia da Covid-19 em 2020, a tecnologia nas escolas tornou-se algo concreto, emergindo como um instrumento fundamental para o processo ensino-aprendizagem, tornando o *b-learning*, com seu modelo de alternância entre aulas remotas e presenciais, uma alternativa válida para a pandemia, mas, que se mostrou um modelo educacional a mais para ser seguido como método pelas escolas contemporâneas.

Nesse contexto, a educação digital revela-se fundamental também para os professores, além dos educandos, já que aos professores é dado a oportunidade de conhecer/aprender o manejo dos instrumentos tecnológicos. Aqui, finalizamos esse pensar com Araújo; Fernandes e Araújo (2021) que discorrem que, desse modo, a educação digital acrescenta complexidade ao papel do professor contemporâneo em relação ao professor de eras passadas.

Porém, ressalta Okaz (2015), fornecer sistemas educacionais e equipamentos tecnológicos às escolas, não é suficiente para um ensino digital, caso os professores não sejam capacitados no emprego dessas novas tecnologias e seus equipamentos. Os saberes estão globalizados, acessíveis a um toque dos dedos, fazendo com que o professor construa o senso crítico de seus alunos, para que possam filtrar o universo de informações a que tem acesso.

Para tanto, no pensar de Driscoll e Van Barneveld (2015) os professores devem abandonar a linearidade/repetitividade a que os mesmos estão habituados, na sua forma de pensar, trocando por um pensamento resiliente, flexível, multifacetado, criativo e antenado com o novo alunato e seu universo digital.

2 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

Pode-se dizer que a alfabetização consiste no método onde as crianças decifram o código escrito, apreendendo os caracteres inerentes ao mesmo nas tradições do escrito (Smolka, 2012). Nesse sentido, a leitura assume os contornos da decodificação dos signos linguísticos e concepção de significados; por sua vez, a escrita emerge como a codificação. A esse respeito, Lemos e Araújo (2021) nos dizem que:

A alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas, mas que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas, pois deve contribuir para que se operem mudanças nas formas e se ampliem as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano (Lemos & Araújo, 2021, p. 6).

Em salas de aulas na alfabetização infantil, existe uma profusão de textos sendo gerados. Em seu cotidiano, as crianças geram textos, dentro e fora da escola, ou seja, as mesmas finalizam sua produção, dando sentido ao que produzem, sendo partícipes na edificação da linguagem, instituída nas ações de interação. Contudo, cabe assinalar que ao enunciarmos que as crianças participam na edificação da linguagem, não deduzimos que as mesmas crianças cunhem sistemas linguísticos novos.

Aqui trazemos a visão de Andrade (2017, p. 525) que evidencia que esse saber está presente no cotidiano dos educadores que “supõem, adivinham, aproximam-se, projetivamente, do que as crianças fazem no mundo, de suas práticas religiosas, literárias, esportivas etc., e observam também os modos das crianças de se relacionar com a língua escrita”. E, a autora finaliza afirmando que por causa desse saber que os educadores passam a configurar seus projetos pedagógicos, direcionados para sua *práxis* de ensino.

A esse respeito, Smolka (2012) entende que aquilo que pode configurar como um erro da criança-aprendente, na realidade constitui uma experiência da mesma em alcançar como a escrita ocorre e como ela deve escrever, emergindo a concepção discursiva da alfabetização ou alfabetização discursiva. Para a autora a alfabetização discursiva se apropria da linguagem enquanto uma *práxis* social e, desse modo, as ações de aprendizagem/ensinagem dentro do espaço escolar passam pela sua base de pensamento:

Quando, há três décadas, argumentei sobre o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as idéias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições

concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização. Destacava nessa proposta, três pontos principais: os modos de participação das crianças na cultura; os diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças; as relações de ensino (Smolka, 2012, p.13).

Para Andrade (2017) na alfabetização discursiva, a criança-aprendente vai alçando opções de escrita em uma ação que se aproxima da escrita consagrada. Paulatinamente, a criança-aprendente vai tateando maneiras de escrita visando se comunicar, medindo suas elaborações acerca da língua onde está inserida. Essa criança-aprendente tem a necessidade de se sentir o gerador de seu pensar e, dessa maneira, ordenar suas pressuposições acerca da língua que o institui, pois deve ser o gestor da língua que emprega culturalmente e socialmente.

Na perspectiva da alfabetização discursiva, o aluno vai alçando alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. Ele vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar e com isso vai testando suas elaborações sobre a língua em que ele está inserido. E isso é que é de fundamental importância nesse início do processo, isto é, o aprendente precisa se sentir produtor do seu próprio pensar e elaborar suas hipóteses sobre a língua que o constitui. Ele mesmo precisa ter ação sobre a língua que utiliza social e culturalmente (Smolka, 2013).

Nessa direção, a contribuição de Bakhtin (2011, p. 309) que ensina “[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem”, ou seja, um preceito de signos acolhido e abrangido pelos indivíduos. Desse modo, a criança-aprendente, através do processo dialógico com o outro, apreende os elementos social/culturalmente gerados em tempos estipulados e, dessa forma, se posicionam acerca dos mesmos.

Desse modo, aponta Andrade (2017), os educadores devem ter a disposição para proceder a uma análise dos textos trazidos pelos seus aprendentes como maneiras de se socializarem na escola, já que esses, gerados nas circunstâncias educacionais de aquisição da língua escrita, consistem em réplicas que as crianças-aprendentes fornecem as propostas realizadas pelo educador no ambiente da sala de aula:

O professor vai ler/ver a produção discursiva de textos escritos de seus alunos como um resultado de seu próprio trabalho pedagógico. (Re) escrever suas decisões e planejamentos, para implementar espaços e tempos que permitirão aos escreventes aprendizes produzirem. Seus atos e seus textos sobre estes são sempre avaliações dos efeitos de seus atos sobre outros (discentes), uma resposta às respostas (Andrade, 2014, p. 45).

Continuando, Andrade (2017, p. 526) nos diz que: “podemos traduzir a proposta discursiva de alfabetização, portanto, pensando numa concepção de um professor leitor de textos discentes. Avaliar a qualidade dos textos infantis escolares equivalerá, necessariamente, a avaliar seu próprio trabalho”. Para a autora, nessa perspectiva, o educador que for mais bem formado, será aquele que terá maiores condições de raciocinar de maneira constante nesses textos, já que seus aprendentes escrevem perante sua mediação e acrescenta linhas depois: “A medida da autoria docente, de um professor que reflete sobre o que faz, no exercício de seu trabalho, dá-se também por este tipo de desenvolvimento que possa realizar em termos reflexivos sobre a produção discente”.

Gontijo e Schwartz (2009) consideram o texto como a linha articuladora dessas dimensões na modalidade oral e na escrita. O texto consiste na unicidade de ensino da língua *mater*, o uno do sentido. Portanto, as salas de aula, bem como todos os espaços onde os indivíduos estão, constituem *locus* excepcionais de geração de linguagem, já que, como dito por Bakhtin (2011), o acontecimento. O autor considera o acontecimento como instituído por enunciados particulares, com balizas que são históricas, discursivas, responsivas, culturais e sociais.

2.1 Discursividade e alfabetização: uma interface

A escola consiste em um espaço multifacetado, com vários desígnios. Um desses desígnios é a socialização de saberes, dos princípios teóricos/metodológicos edificados socialmente, permitindo que os educandos descubram categorias imprescindíveis para conhecer, pensar, agir, debater, avaliar e desvendar. Desse modo, o saber passa a ser uma ferramenta para que os educandos se realizem profissionalmente e, desse modo, tomem seu lugar na sociedade.

Por sua vez, como pontua Maesta (2011), a educação consiste no método que tem, entre a multiplicidade de suas finalidades, permitir o desenvolvimento da cidadania, garantindo a igualdade social através do processo ensino-aprendizagem, por meio do incremento total das potencialidades do homem, desde que esse nasce até sua morte. Assim sendo, destaca-se como um *locus* no contexto das políticas públicas direcionadas para oferecer acesso universal ao ensino de qualidade.

Seguindo nessa proposição, cabe afirmar que a educação consiste em um aspecto distintivo da civilização humana, com o intuito de gerar a integralidade da formação humana, iniciando na mais tenra idade até tornar-se adulto, quando estará apto a resolução de seus problemas e tomar seu lugar na sociedade onde se insere, sendo a escola, como berço da educação, a responsável basilar por essa evolução.

Como corroboração desse pensar, a posição de Libâneo, Oliveira e Toshi (2017, p. 309) que alegam: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Sendo assim, emerge a obrigação, por parte da escola de reavaliar sua *práxis*, como um espaço de geração de saberes científicos/tecnológicos, posto sua função ser de preparação dos cidadãos para acatar às novas demandas mercadológicas do trabalho, fornecendo um ensino de qualidade, de forma igualitária, a toda a sociedade.

O *lócus* educativo deve propiciar as crianças um amplo contato com uma multiplicidade de leitura/escrita, visando municiar as capacidades e aptidões imprescindíveis para a alfabetização, iniciando com o procedimento de apreender como a escrita alfabética representa a língua. Ou seja, nesse conceito, emerge a literatura como um caminho de evolução para crianças/adolescentes no decorrer de suas vidas (Gontijo & Schwartz, 2009).

A alfabetização no Brasil, historicamente, toma impulso, sobretudo após a Proclamação da República, quando a escola foi institucionalizada e, com a finalidade de capacitar as novas gerações consoante a nova ordem política e social. Nesse sentido, como aponta Mortatti (2006) escolarizar a população e, mais designadamente a alfabetização, se tornou ferramenta de conquista de saberes, de progresso e modernização do país.

Porém, nesse período, a alfabetização tinha como base o conceito de se conquistar o conjunto de códigos alfanuméricos, ou seja, os sujeitos para serem considerados alfabetizados, era preciso somente os mesmos conhecerem e decodificarem números/letras do sistema alfabético. Indo contra essa visão, Soares (2004a) amplia o conceito de alfabetizar, postulando que.

Alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita tornando se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (Soares, 2004a, p. 33).

Ainda, para os educadores, de modo geral, a metodologia da leitura/escrita, consiste em um enorme desafio, sendo que um desses desafios diz respeito às transformações céleres na sociedade, trazidas pela globalização, que demandam, em função das mudanças tecnológicas, principalmente, uma nova abordagem acerca das competências linguísticas estabelecidas. Soares L. (2020) também compreende que alfabetizar é a metodologia que permite aos sujeitos aprender os códigos escritos, isto é, a capacidade de ler e escrever.

Soares (2007) vai além e buscando na raiz etimológica o significado de “Alfabetização”, explana ser seu significado codificar/decodificar o alfabeto, qual seja, a ensinar a ler e a escrever (grifo nosso). Desse modo, designadamente, a Alfabetização consiste na conquista do código alfabético/ortográfico, por meio do desenvolvimento das aptidões de leitura e de escrita.

Nessa direção Soares L. (2020, p.17) considera que “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Assim, crianças em idade escolar, quando codificam, ou seja, transferem a oralidade para a escrita (ação de escrever) e decodificam, isto é, lêem o que escreveram, estão alfabetizadas.

Como ponto inicial dessas funções da escola e da educação, a alfabetização é o patamar primeiro, onde o homem tem o primeiro contato com as letras, início de sua formação educacional. Nessa direção, pode-se dizer que a ação de alfabetização tem papel crucial ao longo da vida dos educandos, pois caso ocorra de maneira inadequada e ineficaz, pode trazer consequências prejudiciais a atuação do educando nas futuras séries.

Lemos e Araújo (2021) informam que ao se destacar a discursividade na alfabetização consiste em fornecer às crianças a oportunidade de se expressarem pela escrita, ou seja, o que querem exprimir. Desse modo, pontuam:

A tarefa principal dos professores alfabetizadores é ensinar a criança a ler e a serem sujeitos do próprio texto. Ler é aquilo que faz repensar aquilo que se tem, aquilo que se vive. Possibilitar ao aluno ser escritor da própria palavra. A oralidade, a leitura e a produção de textos precisam acontecer na sala de aula, de forma que as crianças sejam ouvidas, expressem e manifestem as compreensões de mundo, da vida, de si mesmas e dos outros (Lemos & Araújo, 2021, p. 24).

Smolka (2012) traz outro ponto, como dito linhas acima, para essas concepções expondo que o pode ser considerado um erro na língua, na realidade é um ensaio do aprendente em compreender todo o processo da escrita e, como deve empregar essa escrita. Para a autora, na concepção discursiva, o educando vai galgando opções de escrita em uma ação de aproximação da escrita convencional, tentando maneiras de escrever que possibilitem

a sua comunicação com o outro e, desse modo, testando suas laborações acerca da língua onde se insere. Assim, nesse princípio do processo, todas essas ações são essenciais. Nesse contexto, é preciso que o educando se sinta como o fabricante de seu pensar e consiga formar suas proposições acerca da língua que o forma, ou seja, necessita apresentar ações sobre a língua que emprega na sociedade e na cultura onde está imerso.

Rodrigues S. (2019) coloca que o entendimento de língua no decorrer da ação alfabetizadora, não deve ser olhada como elaboradora de resultados de evidência/transparência, trazendo as ponderações de Lemos C. (1998, p. 17) como corroboração: “[...] a pressuposição de transparência da escrita explica pelo menos parte das dificuldades do professor alfabetizador em atribuir algum saber sobre a escrita ao alfabetizando”.

Continuando, a autora mencionada acrescenta que somente oferecer grafemas/fonemas aos educandos, aguardando que os mesmos sejam totalmente alfabetizados denota uma percepção simples e falta de percebimento de que a ação de ler/escrever é dominada pelo simbólico e que resulta em sentidos especiais.

Desse modo, e seguindo o que postula Orlandi (2011) que o “processo parafrásico da linguagem” é avivado sob o olhar da decifração, torna-se preciso trabalhar o saber dos fonemas/grafemas/palavras/frases, mas sem ser reduzido aos mesmos. Por outro lado, o emprego da linguagem reveste-se de importância ao ser apreciada em seu papel social e, desse modo, possa ter significado e gerar resultados entre os dialogadores. Nesse contexto, Assolini (2010) nos diz que:

É pertinente afirmar que as crianças não chegam à escola ‘sem saber nada’: ao contrário, elas possuem um saber sobre a escrita, mesmo que ainda não dominem o código escrito vigente na atual sociedade. Esse saber sobre a escrita ao qual nos referimos advém de sua (da criança) inserção em uma sociedade letrada. Portanto, mesmo que ainda não saiba ler e escrever, o educando possui saberes sobre a escrita, que é o letramento (Assolini, 2010, p. 150)

O *lócus* educativo deve propiciar as crianças um amplo contato com uma multiplicidade de leitura/escrita, visando municiar as capacidades e aptidões imprescindíveis para a alfabetização, iniciando com o procedimento de apreender como a escrita alfabética representa a língua. Ou seja, nesse conceito, emerge a literatura como um caminho de evolução para crianças/adolescentes no decorrer de suas vidas (Gontijo & Schwartz, 2009).

Expandindo essas proposições, pode-se dizer que a ação de alfabetizar remete a fornecer os saberes além de simplesmente ler/escrever, mas, captar o sentido que cada

vocábulo/frase ou texto verbal/não verbal origina dando significado a linguagem oral/escrita para a conjuntura onde os sujeitos se inserem em uma perspectiva discursiva.

Kenski (2013) apresenta uma nova visão, postulando que a imposição de reivindicações pela sociedade moderna e o mercado informacional, demandam uma urgência de sujeitos mais habilitados/qualificados para agirem com criticidade e ativamente na sociedade, ou seja, uma ação que é edificada através da educação por meio de uma alfabetização não apenas direcionada para os sujeitos, mas refletida para um todo histórico social.

Ferreiro (2013, p. 23), ao dizer que a “Alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início muito cedo e não termina nunca”, coaduna com o pensar de Kenski. Com essa proposição, Ferreiro ensina que a ação de alfabetizar, transpõe o ensinar ler/escrever nas séries iniciais escolares, considerando que a alfabetização é um longo caminho que transcorre por totalidades históricas e transições sociais/econômicas/políticas que atendem as pendências das sociedades modernas. A autora introduz o letramento, como uma concepção recente, que nasceu a partir de um aumento contínuo da própria concepção de alfabetização, em comparação as concepções de alfabetização que perduram a um tempo maior.

Soares (2004a) nos diz que a alfabetização e o letramento consistem nas pilstras fundamentais da vida escolar, pois é a partir da alfabetização e do letramento (esse conceito será abordado em outro momento nesse trabalho) que os educandos edificam, ao longo da vida, sua identificação como cidadãos autônomos do seu próprio saber. Assim, na ocorrência global e expressiva dessa ação, as demais fases do ensino poderão alcançar êxito na ação de aprendizagem dos educandos.

Contudo, Soares e Batista (2005) ensinam que no decorrer do século XX, essa concepção de alfabetização evoluiu em função das indigências sociais/políticas, passando a ser sopesado o sujeito alfabetizado não somente o que domina o sistema de escrita e as competências fundamentais de leitura/escrita, mas ainda o sujeito que sabe empregar a linguagem escrita no exercício de uma *práxis* social onde é exigida essa categoria.

Gontijo (2004) reporta que o desenvolvimento da linguagem escrita não consiste em um processo mecanicista, não se podendo restringi-lo apenas a uma mera obtenção de capacidades. Para a autora, o ensinar a ler/escrever consiste em uma ação de resignificação e (re) construção, pelo educador, com seus educandos, das operações cognitivas sediadas na base desse saber. Ela sublinha que a instrução dessas operações deve estar unificada à acepção social da escrita e, a educação escolar deve constituir-se em uma ação que abranja

simultaneamente a assimilação de operações intelectuais humanas e ações motoras, localizadas no fundamento dos saberes agregados ao seu significado.

Continuando, a autora citada disserta que a recuperação da historicidade da ação de alfabetizar consiste em um desafio nas escolas brasileiras. Pois, para ela, como dito linhas acima, a alfabetização não deve se restringir a mera obtenção mecânica de capacidades, mas que vá além da representação de formas concretas e ações práticas, já que deve colaborar para que alterações ocorram nas configurações de ações grupais e individuais e, desse modo, expandir, para as crianças, as probabilidades das mesmas suportarem com a amplitude dos planos e superioridade das objetivações do humano.

2.2 Concepção de leitura

A academia prediz que a leitura é uma ação abarcante de compreensão englobando múltiplos estados como os naturais, neurológicos, financeiros e políticos. A equivalência entre sons e sinais gráficos mediante a interpretação do código e entendimento do conceito/ideia equivale a uma ação de entendimento, isto é, a procura por algo que o texto representa. Igualmente, do mesmo modo que se busca retirar significado da linguagem falada, tornando que a leitura seja possível, é indispensável à compreensão, pelo sujeito-leitor, dos significantes (símbolo) e dos significados (o que simbolizam).

Aprender a ler apresenta uma complexidade que demanda uma ação de deslindamento sistemático do educador e, concomitantemente, uma ação motivadora, de empenho e prática por parte do aprendente. Nesse contexto, em Sim-Sim (2001) encontramos a anuência a essa nossa proposição ao dizer que a leitura deve ser vista como uma ação que vai sendo aperfeiçoada no decorrer da vida, constituindo-se em uma ação que requer tempo para ser conquistada:

[...] aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (...), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento (Sim-Sim, 2001, p. 51).

Desse modo, cabe dizer que a leitura está inserida no contexto social. Chartier e Hebrard (1995) posicionam que ler tinha o significado, em algum instante da história da

leitura, apenas de enunciar em voz alta as letras escritas no papel. Esse conceito evoluiu e, como diz Kleiman (2013), as teorias passaram a idealizar a ação de ler como uma pertença voluntária de sentido à escrita, abrangendo a leitura como prática social.

Nessa linha de raciocínio, Freire (2011) também concebe uma ideia de leitura distante das proposições enunciadas por Chartier e Hebrard, postulando que o início da leitura se dá a partir da concepção do contexto onde os sujeitos se inserem:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2011, p. 12).

Outros pesquisadores seguem essa mesma linha de raciocínio, apresentando a leitura como algo pertencente à realidade dos sujeitos, como Foucambert (1994, p. 5) que determina ser a leitura a construção de ponderações acerca da escrita, originando uma posição crítica dos sujeitos no espaço onde se insere. Assim sendo, o autor pondera que ler tem o significado de questionamento pessoal e social, significando que algumas alternativas podem ser localizadas na escrita e, ainda significando “poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Kleiman (2013) segue essa trajetória de entendimento, concebendo a aquisição da leitura como algo inerente ao ambiente onde os sujeitos se inserem:

A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (Kleiman, 2013, p. 16,17).

Também Resende (2007, p. 165) segue essa linha de raciocínio de ser a leitura uma abertura para o mundo e acrescenta que pode ser uma porta para um saber mais profundo do leitor acerca dele mesmo, considerando a leitura uma ação que se abre para o mundo, pois a cada imersão nos livros, o leitor emerge com uma visão de seu interior e do ambiente onde se insere mais clara, já que: “entra-se no território da palavra com tudo o que se é e se leu até então, e a volta se faz com novas dimensões, que levam a re-inaugurar o que já se sabia antes”.

Para Rebelo, D. (1990) a leitura se dá em duas etapas distintas: a etapa inicial e a posterior. A etapa inicial é aquela onde a leitura é revelada em uma ação perceptiva, através do reconhecimento, por parte da criança, dos símbolos; por sua vez, a etapa posterior ocorre

quando a criança realiza uma mudança para os conceitos intelectuais. Esta mudança demanda um elevado trabalho cognitivo que, paulatinamente, vai se tornando complexo, conforme as ideias vão se arrumando em frases e mais tarde em integrações mais extensas de linguagem. Sendo assim, nessa percepção, o ato de ler ocorre na conexão dessas duas etapas.

A leitura, modernamente, é considerada uma ação social, como predito por Freire (2011), Foucambert (1994), Resende (2007) e outros autores, que se evidencia em presença do outro, ou seja, o sujeito que é o interlocutor do leitor. Desse modo, pode-se inferir que o significado não se localiza no leitor e no texto, mas, nos ajustes de interação social onde se dá a leitura, como postula Panichella (2015).

Nesse contexto, vamos apresentar as três concepções de leitura de Coracini (2005), que a nosso ver, se coaduna mais com as premências da contemporaneidade: tradicional (decodificação), interacionista (autor-texto-leitor) e discursiva.

No modelo tradicional, a leitura alicerça-se no texto, sem que o leitor seja um ator da ação de ler, mas, simplesmente decodifica o texto, com a presunção de empregar indutivamente e linearmente as informações contidas no mesmo. De início, nessa área, o leitor processa as informações constitutivas do texto, adotando padrões hierárquicos correspondentes às sequências textuais. Desse modo, primeiramente, a leitura é acionada pelas unidades menores, ou seja, letras e sílabas, passando para os componentes mais amplos, as palavras e textos. Sendo assim, o leitor institui a afinidade das palavras decodificadas com os seus respectivos significados, entendendo o texto através da análise e da síntese.

Assim, esse panorama traz Coracini (2005) ensinando que a *práxis* de leitura torna-se mecanicista, calcada simplesmente na diferenciação do significado literal em contraposição ao metafórico; o denotativo em analogia ao conotativo e, também, diferenciar o objetivo do subjetivo. Em síntese, a autora menciona que nesse aspecto, há exclusivamente uma leitura válida, ou seja, do educador e do livro didático. Para a autora,

A atividade poderia ter partido do conhecimento prévio do aluno para se pensar, talvez, nas corrupções existentes no mundo e até mesmo no país, e que a “cola” estaria alicerçada entre uma dessas formas ilícitas. Tendo em vista as posições do aluno X professor ou mesmo cidadão X governo, por exemplo (Coracini, 2005, p. 14).

Na concepção de Coracini (2005) no modelo interacionista o texto possui uma essência escondida, cabendo ao leitor achar ou apreender essa essência oculta. Esse modelo analisa a leitura como um método cognitivo e perceptivo, onde a *práxis* leitora sintetiza as

informações contidas no texto, com as informações trazidas pelo leitor, com a constituição dos sentidos se dando através do intercâmbio leitor-texto.

Desse modo, o processo de leitura é interdependente do texto e de quem o lê, demandando que sejam influenciados mutuamente autor-texto-leitor na formação de sentido, pois como nos diz Panichella (2015, p. 49): “Neste âmbito, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto”.

No ponto de vista discursivo, o texto não é lido como um texto, mas como um discurso, sopesando as condições que o mesmo foi produzido. A respeito dessa produção, Coracini (2005) diz que:

[...] não vemos ou não lemos o que queremos (de forma independente) qualquer momento, ou em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros (Coracini, 2005, p. 27).

Em outro momento, Coracini (2010) afirma que os textos consistem sempre em construções, fruto da interpretação de um certo leitor, situado em um *momentum* de tempo-espço. Nessa perspectiva, considera-se o autor como o início da afluência do discurso, ou seja, unidade/origem de suas significações, como fulcro dessa coerência. No modelo discursivo, os sentidos, são decorrências geradas a partir de especificações históricas; desse modo, o questionamento acerca das situações para se dizer algo de determinada forma, para interlocutores específicos em um contexto sócio-histórico determinado, torna-se imperativo.

2.3 Concepção de escrita

A ação de aprendizagem da escrita, como uma maneira nova de conhecer, ler, e escrever o mundo é parte integrante da ação global de desenvolvimento do homem, pois gera novos questionamentos, nas áreas sociais, discursivas e linguísticas direcionados para um entendimento da realidade. Esses novos questionamentos sociais, com a inserção da escrita na vida do humano, são explicados por Goulart e Gonçalves (2021, p. 49): “E por que desafios sociais? Porque adentrar o mundo da escrita, da cultura escrita, transforma nossa identidade e nossa presença na sociedade”.

André e Bufren (2012) nessa direção, da escrita como agente transformador da identidade humana nos dizem que:

Tradicionalmente pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto (André & Bufren, 2012, p. 25).

Continuando, os autores mencionados explanam que tal fato ocorreu em decorrência da observação de que os papéis exercidos pela língua extrapolavam o que se pensava, e que as capacidades de ler/escrever tinham elevado valor no cumprimento dos papéis sociais, empregando a afirmação de Garcez (2002, p. 87) para corroborar essa colocação: “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Desse modo, pode-se inferir que a *práxis* dos sujeitos dependem e tem como base a função do outro no decorrer da vida. O sujeito, inserido em um cenário que é normatizado pela escrita, adota a importância e a obrigação em ser um ator nessa *práxis*, visando seu aprendizado e desenvolvimento para se tornar um sujeito influente e participativo.

Com base na teoria histórico-cultural, André e Bufren (2012) afirmam que devemos compreender ser a escrita um código de instrumentos, já que se materializam de modo externo, por meio dos seus papéis sociais, como comunicar, divulgar e outros. Além disso, consiste em um código de signos, alterando a própria relação dos sujeitos com eles mesmos, quando eles empregam a escrita na organização/sistematização de ideias, visando alcançar saberes ou ainda, como uma solução para a memória.

Vigotski (2007) ensina que a escrita é um sistema simbólico de signos/ferramentas, uma função cultural de alta complexidade, além de ser uma função psíquica superior. Com base nesses conceitos Pino (2005) postula que na ocorrência da escrita como mediadora da relação do sujeito consigo, evoluindo no mesmo as funções superiores de abstração, memorização mediada e raciocínio lógico, é um sistema de signos; já como mediadora da relação sujeito-ambiente, como ferramenta de comunicação e expressão, a escrita é um sistema de instrumentos. Igualmente, a escrita é uma edificação histórica, que no decorrer da história social, assumiu múltiplos papéis, o que a tornou uma função cultural intrincada e uma linguagem distinta, apesar de sua inter-relação com a fala.

Assim sendo, com base nas teorias de Vigotski pode-se deduzir que é por meio das ações que englobam leitura/escrita que as crianças vão dominar a escrita como função cultural

complexa. Vygotsky (2021) afirma que as crianças para se alfabetizarem, necessitam sentir a premência de ler/escrever, o que nos leva a concluir a relevância de que a escola reporte-se aos empregos culturais da leitura e da escrita, pois nas palavras de André e Bufren (2012, p. 29): “A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire. Da mesma forma, a apropriação da escrita pela criança requer mediações de qualidade, que remetam o aluno às práticas sociais da leitura e da escrita”.

Nessa direção, Oliveira J (2004) nos diz que a escrita de uma carta, a leitura de um anúncio, fazer uma receita culinária, exemplifica as ações que abrangem a escrita como função cultural, induzindo as crianças a compreenderem que a escrita não é apenas decodificar, mas, antes, um imperativo e interação humana. Finalizando essa conceituação, a proposição de André e Bufren (2012):

O nexos intermediário entre a escrita e o que ela representa são as relações grafemas e fonemas. Este nexos precisa desaparecer para que a escrita se torne um simbolismo de primeira ordem, ou seja, representação direta da realidade. Mas é aconselhável que, antes de iniciar a aprendizagem dessas relações entre letras e sons, a criança já reconheça as funções culturais da escrita em nossa sociedade. Ou seja, que já saiba que lemos e escrevemos para informar, comunicar e obter conhecimento e prazer, dentre outras finalidades (André & Bufren, 2012, p. 30).

Segundo Meurer e Motta-Roth (2002, p. 57) a escrita na contemporaneidade assume relevância como uma *práxis* social, executando papéis que abordam o estabelecimento de “relações sociais e identitárias” para os sujeitos. Porém, enfatizam que a escola, *lócus* primeiro onde os sujeitos exercitam essa *práxis*, a ação de escrever ainda não é encarada de maneira a proporcionar as crianças a escrita como ferramenta cultural e de interação social, sendo ainda vista com resistência.

A alfabetização é a primeira porta para que os sujeitos se apoderem da escrita como função histórico/social/cultural e, quatro teorias de Vygotsky (2021) compendiam as contribuições da teoria histórico-cultural para a alfabetização. Na primeira teoria Vygotsky informa que a escrita pode ser ensinada para crianças desde a idade mais tenra, baseando esse enunciado na observação de que as crianças pré-escolares compreendem a função simbólica e, desse modo, apresentam as qualidades de ler/escrever. Para ele, ao desenhar, a criança o faz para imaginar ideias, percebendo o emprego da escrita para representar a fala.

Na segunda teoria, Vygotsky preleciona o ensinamento da escrita como uma linguagem, uma atividade cultural complexa, bem como uma obrigação. A criança tem a precisão da necessidade de ler/escrever, acontecendo na estimulação de empregar a escrita como instrumento cultural, que convém para comunicar, interagir, conhecer e outros.

Portanto, para que isso ocorra, é fundamental que a escrita seja empregada nas instituições escolares como é empregada na sociedade.

A terceira teoria preconiza que a escrita pode ser aprendida naturalmente, com a escrita e a leitura integrando jogos infantis, consolidando-se paulatinamente como linguagem, nas interações entre aprendentes/educadores que estão abrangidos na ação de ensino e aprendizagem. A leitura fônica e mecanicista, sem sentido, além da prática mecânica das letras finda por travar a aprendizagem da leitura/escrita e a própria evolução cultural da criança.

Finalmente, na quarta teoria, Vygotsky ensina que desenhos e jogos consistem em ações fundamentais no desenvolvimento da escrita. O desenho leva ao desenvolvimento da escrita, pois é uma ação essencial no aprendizado de como operar signos e suas inter-relações. Contudo, alerta o autor, o desenho como representatividade, não pode ser qualquer desenho como uma cópia ou ação decorativa, mas sim, o desenho que a criança emprega na divulgação de suas ideias.

Em suma, essas quatro teorias são o fundamento de que a língua escrita é um componente cultural e acompanhante à escola. Nesse aspecto, Oliveira J (2004) concebe a cultura da escola como dialogal, ou seja, que se dá no cotidiano, *lócus* da edificação dos significados e de se expressar ideias. Por conseguinte, observar a escrita como uma ação consiste na visão que traz coerência acerca dessa ação. Contudo, na percepção da autora, as instituições educacionais transmitem a impressão de que ainda querem sintetizar o ensino da escrita ao simples. Desse modo, a percepção da linguística acerca dessa colocação nos remete ao seguinte aspecto:

A escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior [...] Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem (Garcez, 2002, p. 14).

Portanto, cabe a escola ser detentora de um saber que se adéque aos educandos e sua maneira de apropriação da língua escrita.

3 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA NA ERA DIGITAL: instrumento na aprendizagem das linguagens

Oliveira (2011, p. 105) nos diz que a educação no século XXI alegadamente evoluiu de uma Pedagogia tradicional-liberal, que o autor define como aquela onde “o professor é o direcionador da aprendizagem, porque o adulto é considerado completo em sua capacidade racional, enquanto a criança é vista incompleta e imatura”, para uma pedagogia progressista-libertária e humanista-libertadora, onde aquela adota o processo da experiência grupal, tendo como modelo a autogestão e, a outra se centra no método dialógico e questionamentos.

No entanto, ressalta o autor mencionado, comumente, a Pedagogia ainda é a mesma do século XIX, de viés industrial e mecanicista, voltada para moldar os educandos a suas proposições, sem prepará-los e municiar chances para seu envolvimento e desenvolvimento no período tecnológico, característica do século XXI.

Saviani (2021) situa a Pedagogia desde o século XVI, situando as concepções pedagógicas em quatro eras. A primeira era compreende praticamente dois séculos, indo de 1549 a 1759, onde imperava o domínio religioso da pedagogia clássica. A segunda era, abrangendo de 1759 a 1932, onde coexistiram a vertente religiosa e leiga da pedagogia clássica. A terceira era, de 1932 a 1969, predomina a pedagogia nova. Na última era, de 1969 a 2001, Saviani conformou a visão pedagógica produtivista.

As crianças/jovens do século XXI já nascem abrangidas por toda uma gama de informações digitais/tecnológicas na sociedade onde se inserem, ou seja, desde o conjunto familiar até o cultural, sendo apresentada a toda parafernália tecnológica desde a mais tenra idade e, conseqüentemente, trazendo para dentro das escolas essa vivência tecnológica (Lemos, 2013).

A contemporaneidade nos trouxe o terceiro salto histórico da evolução do humano, iniciado com o aparecimento da escrita, na antiga Suméria, sendo o divisor entre a Pré-História e a História. O segundo salto foi a disseminação da escrita com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg (1400-1468) na Era Cristã (século XV) e, por fim, o terceiro salto foi o aparecimento das TICs. A grande revolução introduzida pelas TICs foi modificar a maneira de empregarmos as múltiplas linguagens e, eliminar as barreiras geográficas mundiais, permitindo a comunicação instantânea com qualquer pessoa ao redor

do planeta. Nesse cenário, lançamos mão das ponderações de Dias (2016) acerca da Era Digital na contemporaneidade:

O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo, [...] nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros, até mesmo do fazer científico, do qual faz parte a maneira de sua produção e seus meios de circulação (Dias, 2016, p. 9).

Contudo, há de se comentar que todo esse saber alcançado fora do *lócus* escolar não está sendo introduzido nos processos de ensino-aprendizagem em função de métodos mecanicistas e tradicionais, como livros didáticos defasados, com visão mecanicista de decodificação das letras no processo de alfabetização, mas onde os educandos são passivos desse saber e não partícipes, fazendo com que, em diversas ocasiões, os educandos passem de uma série para outra somente tentando interpretar códigos, porém sem entender totalmente a significação dos mesmos, bem como o cerne existente nas frases, nas palavras e nos textos.

3.1 A Era Digital na Educação

Além dos muros escolares, os conhecimentos alcançados no âmbito familiar/social, necessitam a contrapartida na escola, ou seja, serem integradas aos processos de ensino-aprendizagem, já que dessa maneira os educandos ampliam associações que robustecem esses processos. É manifesto que estamos imersos em uma sociedade globalizada e tecnológica, onde as tecnologias digitais integram uma ação transformadora de dados, que alcançam múltiplos domínios como o político, econômico, social e educacional e, por essa razão, não cabe mais a negativa das decorrências diversas do emprego das tecnologias no que refere à alcançabilidade de informação, lazer, socialização e aprendizagem. Nesse contexto, para Lemos A. (2003):

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros) (Lemos A., 2003 pp.12-13).

Sendo assim, pode-se dizer que as TICs integram definitivamente o cotidiano dos sujeitos, em um mundo globalizado e tecnológico, presente a um toque dos dedos, fornecendo

divertimento, comunicação, informações, possibilitando o trabalho remoto de qualquer parte do planeta ou de casa, o *home office*.

Com a entrada do século XIX, surgiu a necessidade de se refletir acerca da educação com o avanço das TICs em múltiplos âmbitos, notadamente no social, demandando o imperativo de se compreender o emprego das TICs, que no *locus* educacional mostra-se como uma exigência cada vez mais robusta, o que corrobora com a afirmação de Baldo (2018) ao propor:

[...] um caminho que considere olhar para o sujeito-estudante da contemporaneidade de forma diferenciada do que a escola vem fazendo, ao ignorar as mudanças sócio-históricas ocorridas desde a última metade do Século XX, com o aparecimento e rápida difusão das TDIC e todas as suas materialidades digitais, além de desprezar as qualidades multimídias de seus alunos (Baldo, 2018, p. 18).

Desse modo, percebe-se que esse panorama experienciado no século XIX por educadores/educandos além dos portões escolares, é regulado em seu cotidiano pela tecnologia; crianças/jovens já trazem para dentro das escolas toda uma vivência tecnológica pelo emprego de equipamentos tecnológicos. Contudo, toda essa bagagem de dados adquiridos por essa vivência é solenemente desprezada e reprimida pelas instituições escolares que fornecem a essas crianças/jovens uma *práxis* educacional obsoleta e reacionária que alimenta um aprendizado somente da decodificação das letras, voltado para uma ação de alfabetização mecanicista.

Porém, as instituições educacionais, ao desprezarem esses saberes obtidos pelos educandos progressivamente, deixam de usufruir do mesmo em um potencial avanço em direção a uma proposta do letramento e, dessa maneira, introduzindo as soluções tecnológicas como elemento para a ação de ensino e de aprendizagem. No pensar de Santaella (2013, p. 293), encontramos a corroboração dessa proposição, pois a autora explana que os saberes alcançados fora dos muros escolares constituem a aprendizagem ubíqua, já que “quando a informação é ubíqua, ela auxilia e fortalece a aquisição de conhecimento, de certo modo, naturalizando a sua absorção”.

Em que pese à enorme onipresença no cotidiano da população global das TICs, as instituições educacionais ainda não modificaram seu olhar acerca da tecnologia, ao empregarem métodos de ensino totalmente defasados no que tange ao emprego das TICs nos métodos de ensino-aprendizagem, o que nos traz as ponderações de Xavier (2007) de que existe:

[...] a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, de modo a capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (Xavier, 2007 p.133).

Para esse autor há a premência, por parte das instituições educacionais, de prepararem os educandos para essa nova fase do conhecimento tecnológico, tornando-os agentes funcionais nessa metodologia de informação digital e solução tecnológica no que refere à educação.

Contudo, Bonilla e Oliveira (2011) alertam que:

Não basta a universalização do acesso às tecnologias. Esta é uma condição necessária, mas insuficiente. É preciso investir na democratização do uso, ou seja, na participação efetiva da população, de forma que tenham a capacidade não só de usar e manejar o novo meio, mas também de aprender, prover serviços, informações e conhecimentos, articular redes de produção que permitirão e potencializarão a emergência do novo, a proposição, a efervescência da diversidade (Bonilla & Oliveira, 2011, p. 30).

Assim, desprendemos desse posicionamento a crença na efetivação da inclusão digital, como um identificador de inclusão/desenvolvimento por meio de equipamentos tecnológicos, já que o acesso a tecnologia seria satisfatório para desenvolver o capital intelectual e de competências aptas à inclusão no mercado de trabalho, a aquisição da cidadania plena e acessibilidade aos bens de cultura, cabendo aqui a democratização de acesso as TICs de modo irrestrito pela população.

A Educação brasileira, desde 1996, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes/base da educação nacional, com capítulos específicos acerca da formação dos educandos e dos educadores. Em seu art. 32, seção III, inciso II, no capítulo Educação Fundamental, estabelece a formação dos alunos na “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, 1996).

Já sobre a formação dos educadores, em seu art. 43, a referida Lei estabelece que a educação superior tenha por escopo: “incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (Brasil, 1996).

Os dois artigos acima mencionados contemplam a base educacional brasileira, com especificidades acerca dos educandos e educadores, de modo geral. As TICs só foram contempladas, como instrumento na ação pedagógica de ensino-aprendizagem, mais tarde, em 2006, estabelecida na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, referente à formação dos docentes em Pedagogia, no art. 5º, item VII, instituindo que esses docentes deverão: “Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas” (CNE, MEC, 2006).

Desse modo, fica claro que compete às universidades serem o berço da formação digital dos educadores, com adequação ao estabelecido desde a LDB/1996 e corroborado na Resolução CNE/CP nº 1/2006, capacitando os graduandos nos saberes e manejo dos instrumentos tecnológicos para que possam utilizá-los como ferramentas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Essa Resolução foi ampliada, em 2017, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, documento normativo para referenciar a elaboração dos currículos de todas as instituições escolares de Educação Básica no Brasil.

A BNCC foi cunhada visando originar a equidade através do desenvolvimento integral do sujeito, enquanto cidadão. A educação completa, aqui mencionada, abrange outras dimensões, como a intelectual, a social, a emocional, a física e a cultural, incluídas como essenciais para uma total constituição do saber.

Além da orientação para a edificação dos currículos, a BNCC ainda orienta na preparação/revisão das propostas pedagógicas, nas políticas para a formação de docentes e nos recursos didáticos e avaliações. Por meio da BNCC, e baseado nas aprendizagens eficazes para asseverar uma formação global, institui-se dez competências gerais para guiar o trabalho das instituições escolares e dos docentes ao longo das etapas do ensino nacional e componentes curriculares, a saber: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Argumentação; Cultura digital; Autogestão; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e, Autonomia e responsabilidade (CNE, 2017).

A BNCC no que refere a Cultura Digital estabelece que a mesma deva:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (CNE/CEB, 2022, p.34).

Frente à situação desafiadora vivenciada pelos educadores em diversos âmbitos como o profissional, pessoal, econômico cultural dentre outros, deve-se ter como marco globalmente uma educação permanente e irrestrita. Igualmente, o incremento das competências na formação de sujeitos com criticidade, autonomia, solidárias, colaborativas, profissionais competentes e emocionalmente equilibrados, dispostos a aprender sempre, consiste na maior dificuldade dos educadores contemporâneos.

Nesse cenário, é fundamental resgatar as contribuições de Paulo Freire, cuja pedagogia crítica propõe que o processo de alfabetização deve ultrapassar a decodificação mecânica de palavras, envolvendo a leitura crítica do mundo (Freire, 2011). Essa perspectiva é extremamente atual quando transposta para o contexto da cultura digital: alfabetizar tecnologicamente não é apenas ensinar a operar dispositivos, mas fomentar a consciência crítica sobre como, por que e para que utilizamos as tecnologias. Assim como Freire defendia a alfabetização como ato de liberdade, o letramento digital deve promover a autonomia dos sujeitos frente à avalanche de informações e discursos que circulam nas mídias digitais.

Além disso, a pedagogia freiriana propõe uma educação dialógica e libertadora, em que o educador se coloca como mediador do conhecimento, e não como seu detentor exclusivo (Freire, 1996). Essa concepção se alinha perfeitamente às práticas pedagógicas mediados por tecnologias digitais, que favorecem ambientes colaborativos e horizontais de aprendizagem, como destacam Kenski (2012) e Moran (2013). Integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao cotidiano escolar, portanto, não deve ser visto apenas como adequação técnica, mas como um movimento político-pedagógico que valoriza a vivência dos educandos, sua bagagem cultural e sua participação ativa na construção do conhecimento.

Dessa maneira, o emprego das tecnologias na educação deve estar sempre alinhado a uma abordagem ética e voltada para a libertação do sujeito, conforme os princípios defendidos por Paulo Freire, não podendo ser dissociado de uma postura crítica e consciente. O desafio das instituições escolares não é apenas garantir o acesso às tecnologias, mas criar condições para que os sujeitos compreendam seus usos sociais, culturais e políticos, exercendo protagonismo digital e cidadania ativa (Silva, 2020). A alfabetização digital, nesse sentido, é uma ampliação do conceito freiriano de "leitura do mundo", e deve estar presente desde as primeiras etapas da educação básica, com intencionalidade pedagógica, criticidade e compromisso social.

3.1.1 A desigualdade ao acesso tecnológico na Educação

A temática da Educação, no Brasil, ser um direito é um debate antigo, muito bem situado pelo grande jurista e educador Anísio Teixeira (1900-1971) que já afirmava, desde o fim da década de 1950, que a educação não consiste em uma regalia, mas um direito, passando a lutar por uma escola pública universal, gratuita e com qualidade.

Vislumbra-se mudanças nesse panorama, como informa Macedo e Parreira (2021), quando da edição, em 1966 da LDB e da instituição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu art. 205, que afiançou a Educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. Porém, como assinalam as autoras, pesquisas encetadas ao longo dos anos, apontam as desigualdades educacionais abissais que ainda devastam o país, desde o ensino básico até o ensino superior. Em que pese os progressos na democratização do acesso às instituições educacionais, ainda é perceptível que o sistema educacional é desigual, caracterizado por marcadores sociais como raça/classe/gênero e idade, entre os educandos e pelas diferenças territoriais.

A pandemia da Covid-19, que desencadeou uma crise sanitária sem precedentes em função da volatilidade de contágio, levando os países a decretarem o isolamento social, foi um marco em vários aspectos na vida dos sujeitos, como realizar todas as atividades cotidianas *online*: trabalhar (o denominado *home office*), efetuar compras e estudar. No campo educacional, a pandemia trouxe desafios em seu processo ensino-aprendizagem, que juntamente com todas essas questões, acima mencionadas, aliadas ao fechamento físico das escolas, escancararam essas desigualdades, aumentando as diferenças sociais e a distância entre o sistema público e o privado de educação, emergindo claramente as desigualdades digitais.

As desigualdades digitais acompanham marcadores de renda/classe social e os sociais, como dito linhas acima. Apesar da propagação da *internet* no país desde o fim dos anos 1990 nas classes alta/média, o mesmo não ocorreu nas classes baixas, o que se deu apenas depois de 2010, com a popularização dos celulares, com custo inferior aos computadores e *laptops*, com a elevação do acesso a *internet*, através do uso das redes de conexão 3G e 4G, e de políticas públicas direcionadas para aumentar a conectividade da população, como um todo

como o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL, 2010). Mas, com tudo isso, o país ainda é caracterizado pela presença enorme de desigualdades digitais, como aponta Rebelo A. (2024).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) corroboram a posição acima, afirmando que já era de conhecimento a existência dessas referidas desigualdades digitais e na pandemia da Covid-19 as mesmas foram acentuadas, com a decretação do isolamento social e, conseqüentemente, das aulas presenciais, já que ocorreu a mudança do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, totalmente dependente da *internet* e de dispositivos eletrônicos para o acesso aos conteúdos educacionais.

Desse modo, às múltiplas desigualdades da educação básica brasileira, foi acrescida de mais um elemento de injustiça social, quais sejam, a falta de dispositivos eletrônicos em escolas e nas casas dos educandos, bem como o acesso a *internet*. Desse modo, como postula Cury. C. (2020), a sobreposição da instituição escolar sobre a instituição familiar, trouxe conflitos que não foram aguardados e,

[...] evidenciou os limites de um ensino doméstico, pois a escola, como espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência, e lugar de assistência social pela alimentação escolar [...] era e continua a ser o lugar mais permanente de convivência fora de casa e de aprendizagem formal (Cury C., 2020, p.14).

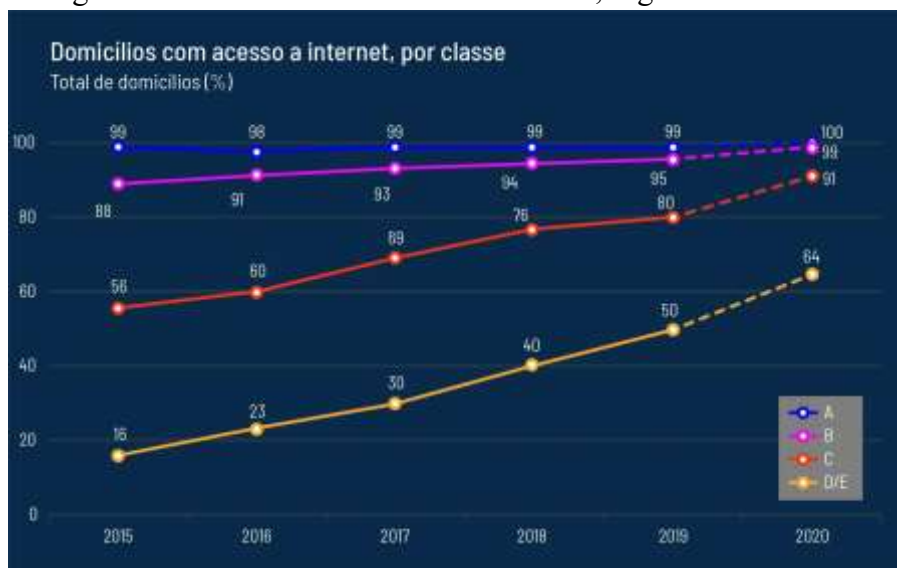
Rebelo A. (2024) nos diz que as desigualdades digitais consistem no reflexo de desigualdades outras, já delineadas desde o final do século XX, como um espaço de segmentação social no país. Esse modelo de segmentação vem trazendo a tona, cada vez mais, o debate acerca da inclusão/exclusão digital ou ainda, a respeito de divisões digitais, apontando para a elevada desigualdade de acesso, de emprego e de aplicação das chances ofertadas pelas TICs.

Souza, Pletsch e Souza (2020) apontam que pesquisas anteriores a pandemia de Covid-19, marcavam que a reprodução de desigualdades sociais na distribuição dos recursos tecnológicos, iniciava com as dificuldades de infraestrutura das escolas nacionais, como salas improvisadas e utilizadas concomitantemente por educadores de séries diferentes, número de computadores insuficiente para atender as demandas das escolas e manutenção falha dos mesmos, além de pouca ou inexistente formação continuada para os educadores acerca das TICs.

Macedo e Parreira (2021), nessa direção, com base nas pesquisas do Instituto Rodrigo Mendes (IRM, 2020, p. 6) expõem que os domicílios brasileiros tinham pouco ou nenhum

acesso às tecnologias digitais, mostrando que a TIC Domicílios (2019) apontava: “Em 2018, entre os domicílios brasileiros de classe C, 43% tinham computador e internet e 33% tinham apenas a conexão à internet (sem computador). A maioria dos domicílios das classes D e E não possuía acesso ao computador e nem à internet (58%)”, como detalhado na Figura 1 (desde 2015):

Figura 1: Domicílios com acesso à internet, segundo a classe social



Fonte: TIC Domicílios (Cetic.br., 2020).

A mesma pesquisa do IRM (2020) assinalava que no ano de 2019, a porcentagem das escolas públicas que declararam empregar alguma plataforma/ambiente virtual de aprendizagem, era de 14%, número bem abaixo dos 64% das escolas privadas, denotando a gritante diferença e o abismo tecnológico entre as instituições públicas e as privadas. Além disso, a mesma pesquisa apontava que no caso dos educadores, emergiu a baixa formação dos mesmos para o uso das TICs, expondo que a porcentagem dos que tiveram alguma formação no emprego de computadores e internet para as ações de ensino-aprendizagem, era somente de 33%.

Por sua vez, o TIC Educação (2020), efetuado no decorrer da pandemia de Covid-19, detalha mais ainda esses dados, mostrando que a porcentagem das escolas públicas/privadas, com atividades de ensino remotas anteriores a pandemia, era somente 21%. Os dados ainda apontaram desafios na efetivação das ações pedagógicas de ensino-aprendizagem como as dificuldades dos pais/responsáveis (93%) no apoio aos seus filhos, além da deficiência (86%) de aparelhos tecnológicos para acesso à *internet*.

Tendo a Educação como foco e frente o exposto até aqui, é crível o questionamento de que a conectividade, o acesso à *internet*, ainda permanece um privilégio social, das classes mais abastadas, ao invés de ser praticada e incluída como um direito de todos, já reconhecido como um direito humano universal desde 2011, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

3.1.2 A formação docente no uso da tecnologia

O uso das TICs na Educação nos leva a ponderar acerca da formação acadêmica dos docentes, que não são contemplados na mesma, com o saber acerca da aplicação e manejos dessa nova tecnologia em seu cotidiano em sala de aula. Tal fato deriva da celeridade no avanço tecnológico e, conseqüentemente, do surgimento de novas ferramentas quase que anualmente; porém, a grande maioria dos docentes se formou quando o celular estava surgindo, assim como a *internet* e os computadores.

Sendo assim, os debates acadêmicos se tornam intensos acerca da formação do professor em métodos, didática e ações de ensino, intermediados pelo emprego das TICs, bem colocado por Braga (2013, p. 19) que contribui para esses debates colocando sua posição de as normativas oficiais reconhecem as mudanças sociais, bem como as maneiras de edificação do conhecimento, já que “[...] o aluno também mudou e hoje ele traz para a escola novos tipos de habilidades leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar”.

Porém, como bem assinala Brito (2020), não obstante o emprego das TICs vir sendo propagado cada vez mais nas escolas e, dessa forma, mudando a *práxis* pedagógica dos educadores nas salas de aula,

[...] a maioria dos Cursos de Pedagogia ainda não incorporou na sua matriz curricular esse importante conteúdo. Nem os professores em serviço e nem os milhares de professores que estão se formando para atuar na rede pública de ensino tem conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das TIC. Apesar de a tecnologia estar presente na escola, (mesmo que ainda de forma bastante limitada para atender a necessidade de formar indivíduos competentes para o futuro, como requer a sociedade do conhecimento) os professores não se sentem preparados para lidarem com a tecnologia (Brito, 2020, p. 3).

Mas, frente ao exposto acima, pode-se dizer que não é somente oferecer as TICs no panorama educacional, mas sim como utilizá-las. Desse modo, o trabalho dos educadores é crucial, já que em sua *práxis*, são construtores do letramento digital de seus alunos-aprendentes.

Com a pandemia da Covid-19, ficou clara a necessidade das escolas se adequarem cada vez mais ao emprego das TICs em seu espaço, além da capacitação dos docentes nesse

questo, com o propósito de integralizar as TICs nas ações pedagógicas, pois como afirma Resendes (2024, [s.p.]): “No contexto educacional contemporâneo, a formação dos docentes emerge como um elemento crucial para garantir que a incorporação das tecnologias digitais se traduza em vantagens concretas para os processos pedagógicos”.

Com essa nova realidade imposta pela pandemia, o Instituto Península realizou a pesquisa “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, no período de março-novembro de 2020, com 7.734 mil professores brasileiros, das redes de ensino municipais/estaduais/particulares, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, por meio de questionários e entrevistas *online*. Dentre várias conclusões, a pesquisa apontou que 88% dos entrevistados garantiram que nunca tinham dado aulas remotas ou síncronas antes da pandemia, 84% afirmaram não se sentiram aptos para ministrar o ensino remoto no país e, 75% apresentaram o desejo de terem treinamento e apoio nessa nova realidade de ensino virtual.

Buscando melhorar esse cenário, o governo deu início à Política Nacional de Educação Digital (PNED), ainda no âmbito da pandemia, culminando, em 2023, com a promulgação da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que entre outras determinações estabelece a formação contínua para os professores, objetivando que os mesmos empreguem de maneira competente, as TICs. Para tanto, a PNED estabelece, além do crescimento das competências docentes, ainda a ascensão da acessibilidade igualitária e progresso da qualidade da educação, além do desenvolvimento das capacidades dos educandos.

Há de se mencionar que a desigualdade na conectividade à *internet* e acessibilidade as tecnologias permanece sendo um grande empecilho, notadamente na população de baixa renda, ampliando a gravidade das desigualdades presentes na atuação educacional. O pensar de Costa e Silva (2013) vem de encontro a essa proposição, ao afirmar que ao mesmo tempo em que as TICs proporcionam importantes chances no melhoramento do rendimento escolar dos educandos, seu efeito real está sujeito a múltiplos elementos, como a condição dos recursos tecnológicos, o treinamento/suporte dado aos educadores, além do justo acesso à tecnologia.

Na população de baixa renda, as escolas públicas são os únicos locais que as crianças/adolescentes têm acesso e contato com as TICs. Nesse norte, em corroboração, as palavras de Pretto (2008, p. 77): “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”.

Nesse panorama, cabe a reflexão concernente a ação pedagógica baseada nas TICs enquanto abordagens vitais para o desenvolvimento infantil, com ênfase na linguagem oral/escrita, objetivando formar integralmente cidadãos resilientes, aptos a se inserirem em uma sociedade tecnológica.

Sendo assim, é primordial que as instituições escolares satisfaçam a nova sociedade tecnológica, indo de encontro aos interesses dos educandos, que desejam um ensino calcado nos progressos tecnológicos, já que as escolas não devem ficar a deriva do mundo tecnológico contemporâneo, pois como aponta Brito (2020):

A escola, não pode ficar a mercê desta realidade, sob o risco de se tornar refém de uma realidade da qual ela ainda não consegue acompanhar. É fundamental que o professor repense a sua prática, contextualizando-a em um universo de possibilidades de aprendizagens que é o mundo digital (Brito, 2020, p. 4).

Portanto, é oportuno comentar que as instituições escolares devem agenciar um ensino mais atraente e que seja promotor/facilitador da aprendizagem, já que as crianças/adolescentes aprendem mais facilmente quando a aprendizagem é oferecida usando ferramentas e equipamentos tecnológicos de maior acessibilidade como celulares, *e-books*, e outros e, principalmente, com foco na formação docente nas TICs.

Seguindo o pensar de Grinspun (2010) é perceptível que a formação docente no emprego das TICs abrange, além da ampliação de competências técnicas básicas, a administração de plataformas de aprendizado *online*, *softwares* educativos e dispositivos digitais. Porém, a autora esclarece que não é o bastante, por parte dos educadores, alcançarem habilidades técnicas, mas, devem estar habilitados para empregar as TICs, de maneira relevante na ação pedagógica no *locus* das salas de aula, demandando, por parte dos mesmos, a compreensão de como as TICs podem ser uma ferramenta importante para facilitar estratégias educacionais que sejam mais inclusivas, colaborativas e alinhadas com os educandos.

3.2 Tecnologias digitais e alfabetização

A evolução tecnológica demandou de todos os setores uma adequação a uma nova realidade, qual seja, a inserção da tecnologia no cotidiano, tornando-a peça-chave no século

XXI. A Educação, nesse sentido, precisou seguir essa evolução, com a admissão de novas metodologias, introduzindo técnicas de ensino *online*, desde a alfabetização e letramento.

A esse respeito, Soares (2004b) acresce que a origem do letramento é decorrente do imperativo de se conformar e indicar condutas/práticas sociais no campo da leitura e da escrita que superem a esfera do sistema alfabético/ortográfico, do grau de aprendizagem da língua escrita, tradicionalmente pretendido pela ação de alfabetização:

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (Soares, 2004b, p. 96).

A autora mencionada, em sua obra de 1998, “Letramento: um tema em três gêneros” revisitou seu próprio conceito de letramento, acrescentando o conceito atual, a cibercultura ao seu conceito precedente de letramento:

O momento atual oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. É que estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para captar o estado ou condição que estão instituindo [...] para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel (Soares, 2002, p. 145).

Páginas depois, (p. 148) e continuando nessa linha de raciocínio, a autora posiciona que a cibercultura delinea-se como um instante vantajoso para que as crianças possam ser direcionadas a outra fase de letramento, concluindo que estará apto a cumprir “um papel de organização e reorganização desse estado ou condição” de letramento. Soares e Batista (2005, p. 50) sintetizam esses posicionamentos ao afirmarem que letramento consiste no “[...] conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita”.

Para a autora, torna-se preciso o reconhecimento de que alfabetização e letramento são ações distintas. A alfabetização é compreendida como a obtenção consagrada do sistema de escrita e, letramento como a ampliação de conduta/capacidades do emprego adequado da leitura/escrita em práticas sociais. Desse modo, essas duas ações se diferenciam quer no que refere aos objetos de saberes, quer no que tange aos métodos cognitivos/linguísticos de

aprendizagem e, por conseguinte, ainda na ensinagem desses diversos objetos. Reside nesse fato a explicação do motivo de se distinguir as duas ações.

Assim sendo, vão se amalgamando a noção de alfabetização e letramento, em completude mútua, com a alfabetização constituindo-se como a ação de decodificação da palavra através dos códigos alfanuméricos e, por sua vez, o letramento consistindo na concepção do que aquele código concebe na sociedade onde se insere o aprendente, ou seja, são interdependentes para que unidos atinjam os fins no projeto de alfabetização/letramento. Desse modo, a posição de Soares (2004b) fechando essa nossa proposição:

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004b, p. 97).

É de sabença que o letramento deriva de ações sociais de escrita/leitura oriundos da sociedade onde os sujeitos se inserem; por outro lado, ações de escrita/leitura digitais têm sua origem no espaço virtual, acessado por equipamentos tecnológicos, como celulares, computadores, *tablets* e outros presentes cotidianamente na vida dos sujeitos. Com base nesses pressupostos, emerge o conceito de letramento digital, na concepção de Soares (2002, p. 151): “Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Inserido no campo das novas tecnologias digitais, o letramento digital vem dando origem a novos debates acerca de sua função *na* e *para* a sociedade, notadamente no que refere no âmbito da Educação. Nessa perspectiva, a escola consiste na instituição que mais necessita abordar temas relativos ao letramento digital, sobretudo quando norteadas à Educação na educação pública básica. Frente a essas proposições, o posicionamento de Xavier (2011):

O letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar atividades de leitura e escrita que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino em vários aspectos no que diz a respeito: Velocidade do próprio ato de aprender, gerenciar e compartilhar informações e Ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons, por aonde chegam às informações, a serem processada na mente do aprendiz (Xavier, 2011, p. 4).

Em suas concepções, Lankshear e Knobel (2008) nomeiam o letramento digital como “letramentos digitais”, pois são representativos da multiplicidade de maneiras da *práxis* social, que insurgiram e se transmutariam em novas *práxis* e, além disso, poderiam ser substituídas por outras *práxis*. Nesse cenário, concordamos com esses autores, pois também entendemos que tal fato advém de ser o letramento digital integrante de um sistema de ideias com foco nos elementos cognitivos e sócio-emotivos abrangidos nas ações no *lócus* digital, e ainda, um sistema de competências e métodos peculiares imprescindíveis na qualificação do sujeito como letrado digitalmente.

Continuando, os autores citados acima, mencionam ainda que a abordagem de letramento cobre pontos de aprendizado de leitura/escrita, explanando que o letramento digital capacita os sujeitos na compreensão e produção de mensagens nas ações sociais ligadas ao mundo virtual, como por exemplo, compreendem *memes* da *internet*, imagens por *photoshop*, dentre outras.

Desse modo, para Lankshear e Knobel (2008), a capacidade dos sujeitos de compreenderem essas ações sociais no mundo virtual representa os letramentos digitais, que vai capacitar os sujeitos a lidarem com essa nova realidade virtual, com sua multiplicidade de dados oriundos de diversas fontes e a se comunicarem nesse universo. Os autores citam como exemplos dessas ações, os *blogs*, as redes sociais digitais, compra/venda *online* e outras.

Autores como Xavier (2011) e Buzato (2006) predizem que o letramento digital implica dominar as ferramentas digitais, de maneira a asseverar as ações letradas, conferindo significado ao que é lido/escrito na tela do computador, por meio de capacidades que demandam compreender o uso de sons/imagens, hipertextos não lineares, bem como a seleção/avaliação dos dados. Em face desses elementos, os autores citados afirmam que frente a globalização, torna-se necessário dominar as ferramentas digitais, considerando a ação do letramento do ler/escrever, empregando as capacidades que os sujeitos devem ter nessa conjuntura. Desse modo, fica claro que nas escolas, para haver o letramento digital, a mesma deve fornecer as condições necessárias para tal, quer para os educandos, quer para os educadores.

Dias (2016) expande o conceito de letramento digital relacionando com a concepção discursiva, postulando que o letramento digital sofre influência da discursividade digital inserida no cotidiano das sociedades por meio das TICs, que engloba a diversidade da linguagem escrita em distintas materialidades digitais comprometendo a vida do sujeito, alfabetizado ou não no emprego das tecnologias digitais.

Sendo assim, perante o exposto até aqui, pode-se compreender que o letramento digital demanda transformações na maneira de ler/escrever, partindo do pressuposto das crescentes indigências de inserção de educadores/educandos na Era Digital, com criticidade acerca da inclusão digital, visando que ocorra um processo ensino-aprendizagem aceitável na ação de alfabetização digital.

O termo alfabetização tecnológica precedeu o conceito de letramento digital, referente à aprendizagem da tecnologia no emprego de aplicativos. Frade (2007) nos traz o conceito alfabetização digital, que foi ampliado ao ter acrescentado a mudança lexical, o que o alçou de aprendizagem de técnicas, para o emprego de mídias digitais, de equipamentos tecnológicos (*laptops*, computadores e outros), abrangendo ler/escrever textos nesses novos suportes tecnológicos na alfabetização/letramento.

Frade et al (2018) nos dizem que o emprego das TICs na alfabetização/letramento de crianças-aprendentes no procedimento inicial de alfabetização, está introduzida em uma conjuntura social/educacional onde o acesso as mesmas, cada vez mais vem se democratizando e, sendo observado que nas escolas, na população de baixa renda, os equipamentos tecnológicos, como mencionados linhas acima, e acesso a *internet*, são cada vez mais franqueadas às crianças pequenas. E, completam:

É nesse sentido que consideramos a importância de a escola se apropriar de mais um suporte de leitura e escrita, compreendendo que, mesmo as crianças em fase inicial de aprendizagem do sistema de escrita, podem e devem usar esses dispositivos conectados à Internet. Usamos o computador nas aulas das turmas de alfabetização, considerando seu uso desde o planejamento de cada aula até a análise do resultado que delas decorreu (Frade et al., 2018, p. 15).

Lima (2015), nesse contexto, presume que a integralização das TICs no sistema educacional brasileiro, tem efeitos impactantes em qualquer cenário, quer seja educacional, quer seja social, acrescentando o pensar de Aguilar (2012, p. 248) que “é evidente a necessidade de incorporar às práticas educativas os aspectos relacionados com o uso e a compreensão dos novos meios tecnológicos”.

Nesse norte, para Borges (2018), as TICs mudaram radicalmente o trato social, posto que a troca de informação entre os sujeitos deixasse de ser individual, passando a ser coletiva, com a aproximação entre os sujeitos vencendo as barreiras temporais e físicas. Com um recorte para as escolas, verifica-se que nas mesmas as TICs ainda integram minimamente o universo escolar; apesar do acesso a equipamentos tecnológicos não ser universalizado, a grande maioria dos educadores já perceberam a relevância das TICs na ação de aprendizagem.

Seguindo essas proposições, Kenski (2012) nos diz que a inserção de novas tecnologias como ferramenta para aprendizagem transformam, drasticamente, condutas e o conhecimento de forma célere:

Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para as novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda a sociedade (Kenski, 2012, p. 41).

Sendo assim, podemos dizer que, ainda, o uso das TICs e o emprego de equipamentos (como computadores) e espaços tecnológicos (como salas de multimídia) no alfabetizar na rede pública não está totalmente incorporado às ações pedagógicas dos educadores, como um suporte na ensinagem do escrever/ler/ às crianças, em que pese esses equipamentos estarem inseridos no cotidiano dessas crianças em suas práticas sociais.

Nesse ponto, concordamos com Garofalo (2018) que contextualiza que as TICs em conjunto com boas ações pedagógicas contribuem de modo efetivo na *práxis* de alfabetizar, pois ao manipularem um equipamento tecnológico, as crianças estão desenvolvendo seu raciocínio lógico e concentração. Portanto, como diz a autora, nesse período o alfabetizador deve estimular seus aprendentes a aprenderem o alfabeto ludicamente e criativamente e, para tanto, deve exercitar nas aulas por meio de aplicativos ou *sites* direcionados especificamente para escrita/leitura.

Dentro dessa proposição, Dutra et al (2024) se posicionam afirmando que as TICs impactam, principalmente, os resultados acadêmicos dos aprendentes através da aprendizagem personalizada, por meio do emprego de *softwares* educacionais avançados e plataformas de aprendizado adaptativo, que abrem possibilidades do conteúdo didático ser adaptado às indigências, capacidades e modos de aprendizagem particulares de cada aprendente.

Nesse panorama, cabe observar, seguindo o pensar de Costa e Silva (2013), que o padrão de ensino ajustado na perspectiva individual pode, de modo significativo, elevar o entendimento e ancoragem de saberes, o que admite que os educandos evoluam em seu próprio compasso e consoante suas aptidões, com melhora efetiva de sua aprendizagem e, como consequência, a qualidade do ensino oferecida globalmente.

Continuando, os autores mencionados acima, as TICs com todas as suas benfeitorias direcionadas para o ensino-aprendizagem, são facilitadoras no acesso a uma gama de subsídios educacionais (*podcasts, e-books, vídeos e bases de dados online*), que podem

contribuir significativamente no enriquecimento da experiência de aprendizado, proporcionando uma multiplicidade de perspectivas e maneiras dos educandos se engajarem com o conteúdo pedagógico. Dessa forma, revela-se que a ampliação de acesso a múltiplos recursos pode ter como resultante, educandos mais motivados e interessados na aprendizagem, o que coopera para a melhoria na atuação acadêmica.

Desse modo cabe posicionar que o ensinar a empregar/entender o funcionamento da linguagem na sociedade, torna-se função primordial da escola para edificar sujeitos plenos em sua cidadania, com os educadores assumindo seu papel de agente indispensável no entendimento da fenomenalidade própria das sociedades instruídas, principalmente perante o emprego largamente difundido das TICs na sociedade contemporânea.

Por outro lado, com os avanços proporcionados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de alfabetização e letramento, é necessário reconhecer os desafios que ainda se impõem à plena integração dessas ferramentas na realidade escolar, sobretudo na rede pública. A exclusão digital persiste como um entrave considerável, afetando principalmente os alunos de contextos socioeconômicos vulneráveis, que enfrentam limitações de acesso a dispositivos, conectividade e ambientes tecnicamente equipados. Essa disparidade compromete não apenas o letramento digital, mas o direito à aprendizagem equitativa, reforçando desigualdades estruturais historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

Além disso, observa-se uma resistência por parte de muitos professores quanto à utilização efetiva das tecnologias no cotidiano pedagógico. Tal resistência, em grande parte, é reflexo da fragilidade da formação inicial docente, que frequentemente negligencia a dimensão digital da prática educativa. A ausência de preparo adequado, tanto técnico quanto metodológico, repercute na insegurança frente às inovações e na reprodução de modelos tradicionais de ensino, pouco compatíveis com as demandas de um letramento que se estende à cibercultura.

Assim, torna-se urgente repensar as políticas de formação docente, de modo que contemplem a integração crítica e reflexiva das TICs, articulando saberes pedagógicos, tecnológicos e sociais.

3.3 Potencialidades e Desafios da Inteligência Artificial na Alfabetização Infantil: Uma Análise Contemporânea

A inserção da Inteligência Artificial (IA) no processo de alfabetização, especialmente na Educação Infantil, vem promovendo transformações significativas nas práticas pedagógicas, potencializando tanto o ensino quanto o desenvolvimento infantil. A partir da análise dos documentos fornecidos, pode-se identificar múltiplas dimensões dessa incorporação tecnológica.

A IA tem se mostrado uma ferramenta capaz de personalizar o ensino, adaptando-se às necessidades específicas de cada criança. Como salientam Seike et al. (2023), por meio de algoritmos e softwares educativos baseados em IA, é possível oferecer atividades lúdicas e interativas que estimulam habilidades cognitivas como atenção, memória e linguagem, favorecendo a aprendizagem de maneira individualizada. Essa personalização é particularmente relevante na fase da alfabetização, na qual o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem varia amplamente entre as crianças.

Além disso, a IA oferece recursos para identificar precocemente dificuldades de aprendizagem. Conforme apontado por Barua et al. (2022) e corroborado por DiGiacomo, Greenhalgh e Barriage (2021), sistemas inteligentes são capazes de rastrear padrões comportamentais e de desempenho que podem sinalizar necessidades específicas, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes. Isso contribui diretamente para a equidade no acesso ao ensino, um princípio fundamental da educação inclusiva.

É importante destacar, ainda, o papel da IA como coadjuvante do trabalho docente. Segundo Luan et al. (2020), tecnologias como os Sistemas Tutores Inteligentes (STIs) oferecem feedbacks automáticos e adaptativos, liberando o professor de tarefas repetitivas e permitindo-lhe focar na mediação pedagógica e no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Essa visão é alinhada à defendida por Azambuja e Silva (2024), que entendem a IA como um recurso de ampliação das capacidades humanas, e não como substituição do educador, mantendo o papel do professor como agente central do processo formativo.

Entretanto, a incorporação da IA na alfabetização infantil não está isenta de riscos e desafios. Estudos apontam que o uso prolongado de dispositivos eletrônicos pode trazer impactos físicos (como sedentarismo e distúrbios posturais), cognitivos (como déficit de atenção) e socioemocionais (como isolamento e impulsividade), especialmente quando utilizados sem mediação (Çaksen, 2021; Vendeckina & Borgonovi, 2021). Por isso, é fundamental que sua aplicação se dê de forma ética, supervisionada e contextualizada pedagogicamente.

Pedra (2024) complementa esse panorama ao apontar que a combinação da IA com o metaverso pode contribuir ainda mais para experiências imersivas e interativas de aprendizagem, oferecendo um ambiente virtual tridimensional onde crianças podem explorar, aprender e interagir. Todavia, tais avanços tecnológicos também exigem um letramento digital crítico tanto por parte dos alunos quanto dos professores, para que não se reproduzam desigualdades no acesso e na qualidade do ensino.

Ressalta-se assim, que a integração da Inteligência Artificial no processo de alfabetização também requer uma reestruturação das práticas pedagógicas tradicionais. Como afirmam Azambuja e Silva (2024), a IA redefine os papéis dos sujeitos do processo educativo, transferindo parte da centralidade do conteúdo para a construção ativa do conhecimento. Nesse sentido, o educador torna-se ainda mais responsável por fomentar o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de interpretação nos alunos, o que se alinha aos princípios da alfabetização funcional.

Outro aspecto relevante é a ampliação do conceito de alfabetização no contexto da cultura digital. Para além do domínio da leitura e escrita, torna-se necessário incluir a compreensão e o uso crítico das tecnologias digitais. Conforme aponta Silva et al. (2023), alfabetizar em tempos de IA é também capacitar as crianças para interagir com sistemas inteligentes, compreendendo minimamente seus mecanismos de funcionamento e suas implicações sociais, cognitivas e éticas.

A IA também pode atuar como mediadora para a aprendizagem colaborativa, ao conectar estudantes a partir de plataformas interativas que favorecem a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Pedra (2024) defende que ambientes virtuais como o metaverso, quando aliados a sistemas inteligentes, possibilitam simulações e experimentações que enriquecem o processo de alfabetização, tornando-o mais significativo, especialmente para crianças com diferentes estilos de aprendizagem.

Entretanto, o acesso desigual às tecnologias e à internet no Brasil representa um entrave à democratização do uso da IA na educação. De acordo com Silva et al. (2023), a exclusão digital ainda é uma realidade para milhões de brasileiros, especialmente em regiões periféricas e rurais. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica nas escolas e acesso equitativo a dispositivos e conectividade.

A formação docente contínua também se impõe como condição sine qua non para a efetiva incorporação da IA nos processos educativos. Os professores precisam ser preparados não apenas tecnicamente, mas também pedagogicamente para utilizar essas ferramentas com discernimento. Como alertam Azambuja e Silva (2024), a ausência de formação pode levar à

dependência tecnológica ou à sua rejeição, comprometendo o potencial inovador da IA na alfabetização.

Além disso, o uso ético da IA deve ser constantemente revisitado, especialmente em se tratando de crianças. Questões como privacidade de dados, vigilância algorítmica e manipulação de comportamentos são temas que demandam atenção da comunidade educacional, das famílias e dos desenvolvedores das tecnologias educacionais (Seike et al., 2023). A regulação dessas práticas deve caminhar lado a lado com sua implementação.

É necessário ainda considerar a importância do equilíbrio entre os recursos digitais e as interações humanas. Apesar do potencial da IA em criar ambientes de aprendizagem personalizados e eficientes, a afetividade, o diálogo e o vínculo estabelecido entre professor e aluno continuam sendo insubstituíveis no processo de alfabetização. Como apontam estudos neurocientíficos, o aprendizado na infância depende fortemente do estímulo emocional e da mediação social (Domingues-Montanari, 2017).

Dessa forma, a integração da IA na alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico e multidimensional, que exige planejamento, ética, investimento e engajamento de toda a comunidade escolar. Apenas com uma abordagem crítica, inclusiva e humanizada será possível aproveitar plenamente o potencial transformador da inteligência artificial no desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil.

Portanto, conclui-se que a IA, quando utilizada com intencionalidade pedagógica, ética e sensibilidade às particularidades do público infantil, pode representar um avanço significativo no processo de alfabetização, promovendo uma aprendizagem mais personalizada, inclusiva e eficaz. Contudo, seu uso exige constante avaliação, formação docente e regulação para que os benefícios não sejam ofuscados pelos riscos potenciais.

3.4 A Era Digital na alfabetização discursiva como instrumento na aprendizagem das linguagens

A palavra “aprendizagem” deriva de “aprendiz”, que denomina o sujeito aprendente, ou seja, o que aprende ou está se iniciando em uma atividade, arte ou ocupação, isto é, consiste na “ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado” (Dicionário *Online* de Português, [s.d., s.p.]). Desse modo, a definição de aprendizagem está ligada a ação

de aprender ou de aquisição de saberes através de um experimento, ou ainda, de uma metodologia de ensino.

Indo nessa direção, Natel et al. (2013) analisam que, em termos conceituais, a definição de aprendizagem remete à ação de conquista de informações, saberes, habilidades, e outras, permitidos por meio do ensino, experiência ou estudo. Continuando, pontuam que a aprendizagem é altamente complexa, posto sua origem estar inserida no ambiente familiar/social, que engloba a constituição de hábitos e a apropriação de valores culturais no decorrer do ato de socialização dos sujeitos. Além disso, percebe-se a ingerência de múltiplos elementos internos, com origem psicológica/biológica, com interação mútua e com o ambiente exterior. Desse modo, o momento que se dá a aprendizagem, consiste no instante que o sujeito é confrontado externamente (demanda social), levando o mesmo na direção de ampliar questionamentos/respostas para acolher essas demandas sociais.

Meira (2010) a esse respeito pontua que embora não se deva limitar aos procedimentos exclusivos do universo escolar, a compreensão da existência de particularidades pessoais na forma que cada sujeito aprende, demanda a obrigação de análises críticas e permanentes dos processos de ensino-aprendizagem, verificando que existem múltiplos modos de aprendizagem e, dessa forma, planejar/aplicar táticas de ensino consoante o compasso de cada aprendente para a aprendizagem.

Com o exposto até aqui, pode-se delinear a aprendizagem como ação/produto incompletos e com desenvolvimento diverso. Portanto, incluir e interferir propositivamente acerca dos múltiplos compassos do aprender tem como resultante, pelo aprendente, na edificação dos saberes, bem como no aperfeiçoamento da ampliação cognitiva, o que faz esse sujeito o único que controla sua aprendizagem, apto a reflexão/pensar autônomos e, empregar os saberes adquiridos, no decorrer de sua vida, a novos desafios e circunstâncias.

Assim, a mentalidade sócio-educacional, nas décadas de 1980-1990, quando a *internet* começou a se popularizar, com a entrada dos computadores no cotidiano dos sujeitos, em seus lares e da escalada das redes sociais, começou a se transformar, ou seja, as TICs começaram a se imiscuir na vida dos sujeitos de maneira plena, transformando a sociedade. No campo educacional, como se posiciona Borges (2018, p. 706), acresceram “à cultura grafocêntrica outras formas de realização da leitura e da escrita, agora não mais realizadas por meios físicos como cadernos, livros, bibliotecas, cópias no papel, ou mesmo com instrumentos como o lápis, a caneta e a borracha”

Assim, em uma sociedade tecnológica, a aprendizagem assume contornos outros, para se adequar nessa nova sociedade e ainda, às novas crianças-aprendentes que chegam as

escolas imersas em um mundo tecnológico. Na Educação, a tecnologia deve acompanhar esse novo alunato, como uma ferramenta necessária para a evolução do mesmo, abrindo possibilidades de acesso a conteúdos significativos, serem apresentados a um novo universo de saberes, além de se sentirem mais próximos de seus professores, que estão também, imersos no “mundo tecnológico” deles (grifo nosso). A tecnologia está totalmente inserida no cotidiano dos sujeitos e, por esse motivo, letrar os educandos nesse novo universo tecnológico colabora em seu desenvolvimento futuro.

A esse respeito, Borges (2018) se posiciona afirmando que a inserção no mundo tecnológico exige outras aprendizagens, como o letramento digital e, lança mão de Hasan (1996, p. 378) na corroboração desse seu posicionamento: "a multiplicidade de significados atribuídos ao letramento sugere que ele é um processo multifacetado que contém fenômenos de diversos tipos". Portanto, conclui a autora, as TICs exigiram novas aprendizagens como o emprego de recursos e aparelhamentos de informática, aprender a digitar, ler os ícones nesses aparelhos, realizar múltiplas tarefas, compreender como o e-mail e outras funcionalidades, as quais ela de outros letramentos, extrapolando a tradição do lápis-papel. Nesse contexto, a introdução das TICs na Educação fornece novas maneiras de aquisição de saberes/conhecimento e, por esse motivo, vem crescendo ao longo do tempo, como uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem.

Baldo (2018) considera que as TICs se descobrem como linguagem, e sendo assim, na ótica discursiva, se coaduna com o pensar de Orlandi (2015):

[...] um código no qual se pautaria a mensagem que seria assim transmitida de um a outro. Não há, além disso, esta transmissão: há efeitos de sentidos entre locutores. Efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso, dentro de circunstâncias dadas (Orlandi, 2015, p.19).

Frente a essas considerações é perceptível que o acesso às TICs pode ser um agente facilitador no incremento da autonomia das crianças-aprendentes, já que as informações chegam de modo mais rápido a mesmas. Porém, essas informações não estão apenas inseridas dentro do *lócus* escolar, mas ainda são trazidas na bagagem de vida das crianças, devendo ser consideradas e agregadas, pelo educador, aos fatores curriculares, pois as crianças-aprendentes:

Desde que nascem são construtoras do conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles (Ferreiro, 2011, p. 64).

Logo, no processo de alfabetização discursiva e, conseqüentemente a ação de obtenção da leitura/escrita por parte das crianças, é fundamental que o educador/alfabetizador avalie a bagagem externa de saberes de seus alunos, percebendo que a escola não consiste no único *locus* de aprendizagem de saberes.

A alfabetização é um momento mágico de descoberta do mundo para as crianças, logo nessa fase, acrescentar recursos tecnológicos nas salas de aula subsidia um lugar lúdico, interativo e mais atrativo. Assim, em complemento a essa proposição nossa, Garofalo (2018) comenta que na alfabetização discursiva, o emprego das TICs, notadamente nesse mundo tecnológico, onde os novos aprendentes já entram nas escolas conectados no mundo virtual, torna-se relevante o uso de espaços digitais nas ações de leitura/escrita nos novos aprendentes em processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, para Aureliano e Queiroz (2023, p. 5), deve-se reconhecer que os educandos são sujeitos “pensantes e ativos no processo de aprendizagem, como sujeitos que questionam e buscam as respostas para suas inquietações, de forma ampla especialmente, no ciclo de alfabetização”. Igualmente, continuam as autoras, para alfabetizar sob a ótica do letramento, inicialmente é preciso que sejam ensinadas as capacidades de escrita/leitura e, alfabetizar por meio das TICs demanda a construção de múltiplas táticas que contemple as diversas realidades e graus de cognição onde os educandos se encontram.

Trabalhar o lúdico, nessa premissa, é fundamental, já que as crianças aprendem brincando. A esse respeito, encontramos o pensar de Rau (2013, p. 61) que diz: “As crianças aprendem quando brincam, pois a ludicidade envolve as habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida.”. Nesse contexto, pode-se perceber o valor de se enfatizar com ações lúdicas que possuem maior expressividade, além de serem aprazíveis para as crianças e, desse modo, conexo em qualquer instância educativa, principalmente na circunstância *online*.

O pensar de Baldo (2018) vem de encontro a essa proposição, pois a autora pontua que uma significativa propriedade das TICs, que necessita um olhar mais aprofundado e explorado no *locus* educacional, é seu aspecto lúdico. O modo multimídia dos múltiplos gêneros digitais presentes na linguagem digital, que engloba sons, imagem (que se movimenta ou não), cores e outros dotes, incentiva o sujeito-aprendente em sua busca por interagir e, desse modo, alcançar a aprendizagem. Isso advém do fato dos recursos digitais serem revestidos de ludicidade, o que os torna, para as crianças, de fácil interação.

Continuando, Baldo (2018) acresce que os sujeitos-aprendentes:

[...] pensam a vida em forma de jogos, preferencialmente os digitais, querem desafios, querem se inscrever no que fazem, querem comunicar-se, e não veem esses sentidos na escola, pelo contrário, são proibidos, pela maioria delas, de trazerem para dentro dos seus muros qualquer diversão, qualquer prazer, afinal, ali é espaço para aprender e não para se divertir (Baldo, 2018, p. 92).

Páginas depois, a autora mencionada relata que mesmo não havendo jogos digitais nas escolas como ferramenta pedagógica, propõe proceder a uma escuta com os educandos, de sua realidade e vivência com jogos digitais (*games*), mesmo com as crianças menores, pois “trazer essa discursividade para o universo escolar, é também uma maneira de “iniciar o jogo” dos sentidos da aprendizagem” (Baldo, 2018, p. 96).

Prensky (2010), em suas pesquisas, verificou que os *games* ensinam às crianças, por ele denominadas de Nativos Digitais, as capacidades que servirão de suporte futuramente, pois provem uma aprendizagem lúdica e, empregada de forma voluntária pelos educandos. Além das pesquisas de Prensky, o autor aponta outras pesquisas corroborando seus achados referentes à aprendizagem de crianças por meio de jogos digitais, como as pesquisas do Exército dos Estados Unidos da América (EUA) e o da empresa *LightSpan*, de pesquisa e desenvolvimento científico, em vários distritos escolares nos EUA, com os seguintes resultados:

Eles demonstraram com esta pesquisa que realmente as crianças aprendem com os games, apontando que “o vocabulário e as habilidades de linguagem melhoraram 25% a mais entre as crianças que jogam do que entre as que não jogam, e que a capacidade de resolução de problemas matemáticos tornou-se 50% maior no primeiro grupo (Prensky, 2010, p. 62).

Desse modo, o uso das TICs na alfabetização, aponta para o emprego de jogos digitais como um elemento lúdico, uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem. Aqui lançamos mão de Antunes (2014, p. 40) para corroborar essa nossa proposição ao enunciar que os jogos digitais devem ser usados por meio de ações de planejamento, para ser adequado aos imperativos e realidade onde as crianças se inserem, pois “o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto”.

Para Garofalo (2018) os jogos digitais exercem um papel fundamental no decorrer do processo de alfabetização discursiva, introduzindo o lúdico, realidade vivenciada pelas crianças-aprendentes em seu cotidiano, já que,

Ao mesmo em que eles conseguem desenvolver a concentração, o raciocínio lógico e a colaboração entre as crianças, incentivam a leitura e a escrita. Os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, além de favorecer a apropriação e interpretação dos recursos linguísticos primordiais a alfabetização (Garofalo, 2018, p. 2).

O jogar demanda movimentos mentais e, em determinados instantes, as crianças precisam por em prática as aprendizagens alcançadas para seguir nas fases, avaliando hipóteses e cultivando sua criatividade e espontaneidade.

O educador/alfabetizador, em sua ação de alfabetizar, precisa realizar práticas de diagnóstico ao iniciar o ano letivo, visando localizar qual o nível de escrita de cada aluno, que também serão fundamentais na introdução das TICs e dos jogos digitais. Aqui, trazemos Ferreiro (2011) que localiza os níveis de escrita em quatro fases por ela denominadas hipóteses construtivas: pré-silábica (níveis 1 e 2); silábica; silábico-alfabética e, alfabética.

A fase pré-silábica relaciona-se as primeiras escritas das crianças traduzidas através de desenhos de linhas com ondulações, riscos/bolinhas, além da vontade de mostrar caracterizações em seus escritos, modalizando seu conjunto de letras e a quantidade, sem importância sonora. A fase silábica caracteriza-se pela entrada da concepção sonora, bem como da assimilação de que letras têm seu correspondente silábico. A fase silábico-alfabética consiste na passagem da hipótese silábica e da alfabética, principiando a afinidade fonema-grafema. Por fim, a fase alfabética consiste no instante onde a criança-aprendente finalmente distingue e decodificam os valores sonoros, sendo essa a fase aonde a criança-aprendente vai se encarar e resolver demandas relativas à ortografia.

Isso posto, Aureliano e Queiroz (2023) assinalam que é essencial que o educador/alfabetizador tenha noção acerca dessas hipóteses de escrita, referenciadas por Ferreiro (2011) acima retratadas, já que, com base nessa análise o mesmo poderá implementar ações adequadas a cada criança-aprendente, objetivando que progridam na ação de aprendizagem da escrita. Desse modo, empregando as TICs, abre-se um leque de oportunidades para o educador/alfabetizador de empreender ações com esse objetivo de progresso no processo de aquisição da escrita, de seus aprendentes.

Garofalo (2018) seguindo o que prediz Ferreiro (2011) acerca das hipóteses construtivas das crianças-aprendentes preconiza que os educadores/alfabetizadores identifiquem qual hipótese silábica seus alunos se encontram, para que direcionem seu trabalho visando a superação individual e da turma de suas dificuldades. Nessa perspectiva, a autora recomenda que os alunos sejam reunidos aqueles com dificuldades e aqueles com pouca dificuldade, norteados pela hipótese de escrita, objetivando que os alunos progridam,

estimulando a co-participação, gerando intercâmbios e, dessa forma, promovendo o aprendizado, pois como defende Teberosky (2004), as crianças que ingressam na escola, no 1º ano do EF, não chegam desprovidas de saberes sobre leitura/escrita, mas abalizadas por pressuposições acerca da edificação dessa linguagem, que demudam consoante a sua interação nas ocorrências de escrita.

Realizada a fase de identificação da hipótese de escrita que cada criança-aprendente está, compete ao educador/alfabetizador empreender os aspectos da alfabetização, contribuindo significativamente com a ação de aprendizagem, atuando como mediador, sendo a ponte na interação alunos-TICs, transmutando a maneira do aprendizado e o modo de interagir com as TICs, sendo facilitador do trabalho com a leitura/escrita, bem como outros espaços de saberes, como Matemática, Ciências, História, Geografia (Baldo, 2018). Para tanto, Garofalo (2018) indica efetuar essa introdução das TICs nas salas de alfabetização por meio de *softwares* livres e plataformas gratuitas, que permitam trabalhar *offline*, pois não geram frustrações nas crianças, por falha no acesso à *internet* ou problemas de conectividade na escola.

Para que ocorra a alfabetização utilizando as TICs, as escolas necessitam ter um laboratório de informática ou sala de multimídia, mesmo que não sejam utilizadas diariamente, mas como uma “aula” diferenciada, que coloque as crianças-aprendentes em contato com as TICs, expandindo e favorecendo o conteúdo dado nas “aulas normais” e, como um complemento. Nesses locais, estimular as crianças-aprendentes a acessarem *sites* e plataformas concernentes com sua idade e hipóteses construtivas, descritas linhas acima.

Aqui lançamos mão das propostas de Garofalo (2018), que sugere alguns *sites* e *softwares* como o HagáQuê, *software* educativo, desenvolvido pelo Instituto de Computação da Unicamp, que fornece apoio a alfabetização, por meio do domínio da linguagem escrita, que conduz as crianças a criarem suas próprias histórias em quadrinhos, dentro de sua discursividade.

Outro site indiciado é a Plataforma Pé de Vento, direcionada para as crianças no 1º ano do EF, com múltiplas ferramentas como músicas, contação de histórias, jogos e outros conteúdos que levam ao aprendizado por meio de diversas experiências. A proposta da plataforma é a inserção das crianças em um espaço de aprendizagem por meio de conteúdo gamificado, ou seja, um jogo digital. Esse jogo consiste em uma caça ao tesouro, onde o jogador, ao avançar nas fases, depara-se com novas histórias e personagens.

A proposta aqui, apresentada por Garofalo (2018) é unir o mundo virtual ao concreto, pois a plataforma possui muitos animais. Assim, ela sugere que os alfabetizadores façam

perguntas, como: “alguém já viu esse animal? Qual sua cor? Como ele é? Onde vive? Quais outras palavras escrevem com a primeira letra do nome desse animal? Qual o som dessa letra?”. Por funcionar *offline*, torna-se um facilitador na aprendizagem.

Garofalo (2018) ainda cita o Brincando com o Ariê, site que tem como personagem principal o leãozinho Ariê. O *site* tem como base nortear as crianças-aprendentes em brincadeiras que levem a associação de palavras a objetos, assim como ser trabalhado a coordenação motora e o nome próprio, pois para iniciar o jogo, a criança deve inicialmente introduzir o seu nome.

A proposta indicada pela autora mencionada, no uso desse *site*, é a ênfase na letra inicial de cada criança, com a introdução de perguntas como: “quem sabe escrever seu nome?”, podendo fazer uma roda de parlenda, como “Se eu fosse um...” e, conforme a criança for sendo chamada ao meio da roda, precisa encontrar seu nome e permanecer com essa ficha até o jogo ser iniciado no computador. Essa atividade objetiva despertar a imaginação, oralidade e criatividade, trazendo as crianças-aprendentes para o uso das TICs, agente formador na aquisição inicial da leitura/escrita, tudo isso de maneira lúdica e por meio de experimentos. Além disso, a plataforma possui diversas fases, com Matemática presente em algumas delas.

Frente ao exposto até aqui, é possível enfatizar que as TICs, por meio dos jogos digitais, consistem em meios pedagógicos para o processo de alfabetização discursiva, colaborando na obtenção das letras, sílabas e palavras, patrocinando uma influência mútua, entre as TICs, as crianças-aprendentes e os educadores/alfabetizadores, fazendo com que as crianças e os alfabetizadores participem ativamente de todas as propostas educativas, usando as TICs.

Portanto, faz-se preciso que experiências outras passem a ser vividas para que as TICs na alfabetização discursiva, através dos jogos digitais, se tornem presentes no cenário educacional, nas escolas e nas salas de aula, beneficiando a alfabetização das crianças. Além disso, para que isso seja uma realidade nas escolas para que entrem definitivamente na Era Digital, políticas públicas devem ser concretizadas visando a garantia de experiências vitoriosas no campo da escola pública e chances de aprendizagens para toda a comunidade escolar, a comunidade onde se insere e, principalmente para todos os educandos, incorporando os princípios da acessibilidade, permanência e do êxito escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa cabem algumas considerações acerca da temática aqui apresentada, que buscou analisar como as tecnologias da Era Digital podem ser utilizadas como instrumentos efetivos para a aprendizagem das linguagens na Alfabetização Discursiva, destacando seus desafios e potencialidades, com objetivos específicos a serem alcançados, como traçar um panorama evolutivo da Educação, com foco nas transformações tecnológicas de Educação 1.0 a Educação 5.0, e seu impacto nas práticas de ensino contemporâneas; examinar como a interface entre discursividade e alfabetização contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas no contexto educacional e, investigar como as ferramentas da Era Digital podem ser integradas de forma crítica e criativa à alfabetização discursiva para promover a aprendizagem significativa das linguagens.

Assim, para alcançar essa proposta, no Capítulo 1, traçamos um panorama evolutivo da Educação, com foco nas transformações tecnológicas de Educação 1.0 a Educação 5.0, e seu impacto nas práticas de ensino contemporâneas. Para tanto, tecemos algumas considerações acerca da Educação, realizamos um percurso evolutivo/histórico da Educação 1.0 a Educação 5.0 e, por fim, buscamos apresentar essa evolução da Educação na contemporaneidade.

No Capítulo 2, traçamos um panorama de como a interface entre discursividade e alfabetização contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas no contexto educacional, abordando as concepções de leitura e escrita, apresentando a leitura como algo pertencente à realidade dos sujeitos e a escrita como agente transformador da identidade humana.

Por fim, no Capítulo 3, buscando a integração dos dois capítulos anteriores, realizando uma investigação profunda acerca de como as ferramentas da Era Digital podem ser integradas de forma crítica e criativa à alfabetização discursiva para promover a aprendizagem significativa das linguagens. Assim sendo, apresentamos um panorama da Era Digital na Educação, levantando questões pertinentes acerca da desigualdade social no acesso tecnológico na Educação, bem como a formação dos docentes no emprego das tecnologias.

Além disso, no Capítulo 3 ainda abordamos as tecnologias digitais na alfabetização e a Era Digital como instrumento na aprendizagem das linguagens na alfabetização discursiva, pois a introdução das TICs na Educação fornece novas maneiras de aquisição de saberes/conhecimento e, por esse motivo, vem crescendo ao longo do tempo, como uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, com essa distribuição em capítulos, alcançamos nossos objetivos específicos, que contemplaram o objetivo principal da presente pesquisa, qual seja, analisar como as tecnologias da Era Digital podem ser utilizadas como instrumentos efetivos para a aprendizagem das linguagens na Alfabetização Discursiva.

Ao discorrermos sobre a evolução da Educação, verificamos que no decorrer das eras do humano, a Educação passou por transformações profundas, seguindo as eras vividas pelo Homem. Nesse panorama, recebeu denominações ao longo dessas eras. Saímos da Educação 1.0 (restrita aos nobres), Educação 2.0 (um único professor, para dezenas de alunos, vendo o todo e não as particularidades das partes), a Educação 3.0 (a Era da *internet*), a Educação 4.0 (Revolução Digital) e Educação 5.0 (integração de tecnologias emergentes, como Inteligência Artificial (IA), Realidade Aumentada (RA), *Internet* das Coisas (IoT) e Big Data, no processo ensino-aprendizagem).

Desse modo, verifica-se que saltamos, em menos de um século, de uma Educação tradicional, vinculada ao poder dominante, para uma educação tecnológica, voltada, predominantemente, para as necessidades dos educandos, pois essa geração já nasceu conectada, em um mundo globalizado, onde as TICs predominam e estão presentes em todos os setores. A Educação e a noção de que a mesma deve ser personalizada, acompanhando as necessidades humanas, nesse contexto, é a Educação Digital que por meio das TICs, possibilitaram que na contemporaneidade, uma abordagem que ajusta o ensino/aprendizagem as premências dos sujeitos, ao seu ambiente, assim como aos desafios presentes no decorrer de sua vida.

Em um olhar breve, percebe-se uma relação entre as múltiplas temáticas introduzidas na sociedade atual, a denominada sociedade da informação, que aponta a possibilidade de incorporarmos suas peculiaridades e seu apoio nas ações progressistas com o emprego das TICs, instituindo a Educação Digital, nas instituições escolares. Contudo, cabe um exame acurado sobre se a inclusão das TICs realmente atende aos processos escolares, se a sua implementação atende aos requisitos de qualidade de ensino, agregando-se a novos métodos e processos onde as TICs possam ser empregadas como apoio pedagógico.

Entrado o século XXI, a *internet* deu um salto gigantesco, conectando tudo e todos ao redor do mundo, transformando drasticamente a sociedade. Esse salto estimulou o seu emprego na Educação, já que possibilitou o acesso aos saberes de mais sujeitos em áreas remotas, o que possibilitou aos educadores aprofundar e evoluir teores pedagógicos no espaço escolar. Desse modo, cada vez mais, os educadores empregam a *internet* no processo ensino-aprendizagem, visando expandir a aprendizagem, por meio de metodologias novas de aprendizagem, bem como aumentarem a comunicação com seus aprendentes, levando-os a buscarem o conhecimento, além das salas de aula.

Nesse panorama, a formação tecnológica para os educadores deve ser um elemento que os estimule na inovação/experimento, mas, com apoio de políticas públicas e das escolas que os motivem a aprender e conhecer novos instrumentos e abordagens pedagógicas, como as TICs, adequando as mesmas ao seu cenário educacional, bem como dos imperativos de seus educandos.

Além disso, cabe a reflexão sobre os registros de alfabetização e discursividade, que remete acerca das *práxis* e condutas educativas dos educadores, pois cada criança-aprendente é considerada autor/fabricante de seu próprio saber. Além disso, o educador deve ser um investigador/pesquisador como um mediador e autor nesse processo dialógico criança-alfabetização.

Ao se pensar a existência de novas *práxis* sociais, de linguagem, letramentos e significados, tecnologias presentes publicamente e privadamente na sociedade, é preciso que todos esses elementos também integrem o universo escolar, como elementos de pesquisa e criticidade. Contudo, ressalta-se que o objetivo não é a criação de usuários funcionais, com domínio de instrumentos e programas, como a maioria das crianças-aprendentes chegam às escolas, mas, sim fazer com que se tornem imbuídos de criticidade em suas leituras, gerando sentidos, quer na leitura, quer na geração de textos e gêneros digitais originais.

Assim, é fundamental ser pensado constantemente, as práticas sociais/culturais, já que são basilares na ampliação da reflexão acerca da alfabetização discursiva, com respeito aos saberes trazidos pelas crianças ao adentrarem o universo escolar e de seus esforços para se significarem através da língua escrita. O educador teve ter sensibilidade para compreender essas nuances e entender que os saberes das crianças derivam de múltiplos outros saberes. Em seu modo de composição da escrita, algumas crianças carregam desenhos, alegorias diversas, com base da qualidade sonora dessas alegorias, além de seu significado ideográfico. Por outro lado, existem crianças que aliada a seus arranjos de letras, que são lidas por elas como um

texto, porém sem qualidade convencional, lançam mão escrever de memória ou da cópia de frases, para legitimar a sua produção de escrita.

Nesse panorama, ao empregar as TICs, por meio dos jogos digitais em salas de alfabetização, os educadores devem ser agentes de orientação nas ações de seus educandos, indicando desafios, orientando, para que ocorram avanços na aprendizagem de seus alunos. Porém, deve ser claro para os educadores que as TICs são apenas mais uma ferramenta didática, mas, para que a aprendizagem efetivamente ocorra com os jogos é de competência do educador.

A capacidade no uso de recursos/equipamentos digitais com habilidade consente, na contemporaneidade, às crianças-aprendentes uma revolução e reinvenção de seu cotidiano, pois institui maneiras novas de agirem, desveladas em ações sociais peculiares, bem como em modos diversos de emprego da linguagem verbal/não-verbal. Por conseguinte, a alfabetização na era digital demanda, por parte dos sujeitos, modos novos na realização das ações de leitura/escrita, que solicitam diversos enfoques pedagógicos que extrapolam os muros físicos das escolas, em várias perspectivas, notadamente no que se refere à velocidade, por parte dos educandos e educadores, em aprender, compartilhar e coordenar as informações.

Mas, para contemplar as escolas públicas com a Educação Digital, é primordial existir um *locus* organizacional que observe as premências escolares. Desse modo, faz-se necessário que se invista em materiais didáticos específicos, recursos tecnológicos e, fundamentalmente a capacitação dos educadores. Mas, a Educação Digital agregada em todas as escolas nacionais não ocorre de forma rápida, devendo ser pensada e introduzida com seriedade, políticas públicas e empenho ético.

Como coordenadora pedagógica em uma escola pública, de um município relativamente “rico” com verbas dos *royalties* do petróleo, deparo-me cotidianamente com a questão supracitada, ou seja, a falta de políticas públicas direcionadas para a inserção das TICs nas escolas.

Na escola que trabalho, apenas esse ano foi inserido um laboratório de informática com poucos recursos, e uma sala de multimeios, ambos pouco utilizados pelos professores. Apenas uma regente da Alfabetização eventualmente utiliza esse laboratório, denotando a falta de formação acadêmica acerca do manejo/aplicação das TICs, formação essa ainda incipiente no país e que não é tratada como algo fundamental para a Era Digital. Tal constatação vem de encontro a um tópico aqui tratado.

Ou seja, onde trabalho, em que pese a sala de multimeios e o laboratório de informática, a introdução das TICs na Alfabetização ainda tateia, por motivos vários, como

preparo inadequado dos professores, acesso a *internet* precário, poucos computadores, o que desemboca na falta de interesse em empregar esses recursos.

O emprego de jogos para alfabetizar esbarra na falta de computadores, mas que não impede a implantação das TICs nesse processo. Lançamos mão de um espaço coletivo, com um aparelho de TV acoplado ao computador para que as crianças interajam entre si e tenham acesso aos jogos.

Isto é, mesmo precariamente empregamos as TICs no processo de alfabetização, pois questionamos como partícipes primordiais e educadores que somos nas ações inseridas nas escolas, qual o nosso papel no alfabetizar, empregando as TICs como uma ferramenta adequada ao momento que passa o mundo e, a Educação precisa ser tecnológica, seguindo, como até aqui, as transformações que o Homem passa no decorrer das eras.

Assim sendo, em nossa sociedade tecnológica e globalizada, a escola tem papel de destaque na arte de humanizar/socializar os sujeitos. Nesse contexto a ação de alfabetizar/ser alfabetizado consiste em ações que se conectam para compor perspectivas e maneiras novas no haver social, bem como no pensar/sentir. Sendo assim, tornam-se vinculantes a ações de modificação.

Desse modo, devemos encarar a Alfabetização por meio das TICs como uma conduta essencial para e no desenvolvimento infantil, em tempos digitais, mas, com foco na linguagem oral/escrita, pois com isso, vamos constituir de modo integral sujeitos aptos a vivenciarem e se integrarem em uma sociedade tecnológica. Portanto, cabe ao poder público instaurar políticas públicas para implementar de modo amplo o acesso as TICs na alfabetização, nas escolas públicas, satisfazendo essa sociedade tecnológica e, além disso, contemplando as exigências dos educandos que buscam/precisam de um ensino baseado nos avanços tecnológicos, com a escola sendo o ator principal nesse nova sociedade contemporânea e tecnológica.

Contudo, não podemos negligenciar os limites das TICs na alfabetização. A dependência excessiva de recursos digitais, sem uma mediação pedagógica adequada, pode comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais. Além disso, a exclusão digital ainda é uma realidade em muitos contextos escolares, o que agrava desigualdades já existentes no processo de alfabetização. Dessa forma, a tecnologia deve ser compreendida como uma aliada, e não como uma solução autônoma para os desafios educacionais.

Ainda nesse sentido, o presente trabalho oferece uma relevante contribuição à prática pedagógica ao propor uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais no processo de

alfabetização discursiva. Ao apresentar fundamentos teóricos e possibilidades metodológicas, a pesquisa fornece subsídios para que educadores repensem suas práticas e se apropriem das TICs de forma criativa, respeitando a realidade de seus alunos e o contexto escolar em que estão inseridos. A valorização da linguagem como prática social, aliada ao uso consciente das tecnologias, constitui um avanço para a construção de uma educação mais significativa e inclusiva.

Para tanto, torna-se imprescindível a capacitação contínua dos professores no uso das tecnologias digitais, considerando suas diferentes formações, experiências e os recursos disponíveis nas instituições em que atuam. Programas de formação inicial e continuada devem incluir não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também reflexões sobre suas aplicações didáticas, adaptadas à diversidade dos contextos escolares, desde escolas com acesso limitado à internet até aquelas com infraestrutura mais robusta. Essa formação precisa ser articulada com políticas públicas que promovam equidade e assegurem condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação.

Assim, podemos concluir que os recursos tecnológicos utilizados nas salas de aula, só tomam sentido se forem devidamente adequados pelos educadores com criatividade e criticidade, pois, nas salas de aulas, todo esse conteúdo digital só funciona se o educador tiver sido preparado para receber e recriar esses recursos, dando-lhes conteúdo.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, B. Educação comunitária e novas alfabetizações. (2012). In: Aparici, R. (Org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, pp. 247- 267.
- Albuquerque, E. B. C.; Morais, A. G.; Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Rev. Bras. Educ.** 13 (38) Ago 2008, p. 252-264.
- Andrade, L. T. de (2017). Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.
- Andrade, L. T. de. As possíveis alfabetizações pela visão dos docentes. (2014). In: SEMINÁRIO ESCRITA DOCENTE e DISCENTE, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014.
- André, T. C.; Bufren, L. S. (2012). **O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental**. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.22-42, jan./jun. 2012.
- Antunes, C. (2014). **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes.
- Araújo, A. F.; Fernandes, J. P. R. M.; Araújo, J. M. (2021). A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Rev. Bras. Educ.** 262021.
- Assolini, F. E. P. Interpretação e Letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. (2010). In: Tfouni, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 143-162.
- Aureliano, F. E. B. S.; Queiroz, D. E. de. (2023). As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e39080, 2023.
- Avancini, M. O valor da educação para a geração Z. (2019). **Revista Ensino Superior**, nº 236, 02 maio 2019.
- Azambuja, C. C. de; Silva, G. F. da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, v. 25, n. 1, e25107, 2024.

Bakhtin, M. M. **Estética da criação verbal**. (2011). 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Baldo, C. H. A. A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita. (2018). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Baquero, R. V. A.; Fisher, M. C. B. (2004). A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo político-pedagógico em disputa. **Educação Unisinos** vol. 5 nº 9 jul/dez 2004 p. 239-240.

Barone, R. E. M. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: articulações entre educação e trabalho. In: **CONGRESSO LUSO-AFROBRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, VII., Coimbra, 16 a 18 set. 2004. A questão social no novo milênio... Coimbra, set. 2004.

Barua, R.; DAS, P.; Shome, S. Artificial Intelligence in Education: A Review. **Journal of Education and Learning**, v. 11, n. 2, p. 245–259, 2022.

Batista, A. A. G. **Alfabetização, leitura e escrita. Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, p. 12-17, 2006.

Bonilla, M. H.; Oliveira, P. C. S. de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. (2011). In: Bonilla, M. H.; Pretto, N. D. L. (Org.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, pp. 23-48.

Borges, F. G. B. (2018). Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(55.3): 703-730, set./dez. 2018.

Braga, D. B. (2013). **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

Brasil. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

Brasil. **Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

Brito, A. M. S. (2020). O uso do *smartphone* como mediador de conteúdo pedagógico. **Anais Educon** 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 8, p. 1-13, set. 2020.

Buzato, M. (2006). Letramentos Digitais e Formação de Professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede**, pp. 81-86.

Çaksen, H. Use of technology and its effects on children: A review of physical and psychological aspects. **Pediatric Health**, v. 13, n. 3, p. 177–184, 2021.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **TIC Domicílios** 2020.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **TIC Educação Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** — 2020.

Chartier, A-M.; Hebrard, J. (1995). **Discurso Sobre Leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática.

Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 2/2022, de 17 de fevereiro de 2022** – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno - **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno - **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017** – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Coracini, M. J. R. F. (2005). **Concepções de leitura na (pós) modernidade**. In: Lima, R. C. de C. P. (Org.). São Paulo: Unifeob.

Coracini, M. J. R. F. (2010). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes Editores.

Costa e Silva, G. (2013). Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagogo**. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 830-857, set./dez. 2013.

Costa, D. (2024). **Soft skills: o que são, 10 principais exemplos e como desenvolver**.

Costa, R.; Cassimiro, E. E.; Silva, R. G. (2021). Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **ReDoc Revista Docência e Cibercultura**, 25 de janeiro de 2021.

Cury, A. (2022). **O que é educação 5.0 e como colocá-la em prática na escola?**

Cury, C. R. J. Educação escolar e pandemia. (2020). **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

Deitos, F. N.; Aragón, R. O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática. In: **Anais do XXVII Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2021. p. 275-286.

Dias, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016. **REDISCO (Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo)**. V.10, n.2. p. 8-20. ISSN 2316-1213. Dossiê: Discursos e Corpos em Rede: Análise do Discurso em Ambiente virtual.

Dias, E; Pinto, F. C. F. (2019). Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, pp. 449-455, mar. 2019.

- Digiacomio, D.; Greenhalgh, S.; Barriage, S. Artificial Intelligence and Early Childhood Education: Balancing Innovation and Ethics. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 22, n. 1, p. 17–33, 2021.
- Domingues-Montanari, S. Clinical and psychological effects of excessive screen time on children. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 53, n. 4, p. 333–338, 2017.
- Driscoll, M.; Van Barneveld, A. (2015). **Aplicando a teoria da aprendizagem a aprendizagem móvel**.
- Dutra, I. T. L.; Oliveira, F. C. de; Fachin, E. A. G.; Silva, R. L. da; Paula Filho, P. N. de; Domingues, K. M.; Guimarães, U. A. O impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. **Ciências Humanas**, volume 28 – Edição 133/abr 2024.
- Fantini, C. A.; Souza, N. C. S. (2015). Análise dos fatores motivacionais das gerações *baby boomers*, X, Y e Z e as suas expectativas sobre carreira profissional. **Rev. iPecege** 1(3/4): 126-145, 2015.
- Fava, R. **Educação 3.0**. (2014). São Paulo: Saraiva.
- Ferreiro, E. **Cultura escrita e educação**. (2013). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. **Reflexões sobre alfabetização**. (2011). São Paulo: Cortez.
- Foucambert, J. (1994). **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frade, I. C. A. da S. (2007). Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: Coscarelli, C. V.; Ribeiro, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, pp. 29-83.
- Frade, I. C. A. da S.; Glória, J. S.; Bicalho, D. C.; Araújo, M. D. V.; Garcia, F. C. (2018). **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, Ceale.
- Freire, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. (2011). (51ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. (2013). (46ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Führ, R. C. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. **Anais V CONEDU**, V. 1, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/>. Acesso em: 04 maio 2024.
- Gadotti, M. et al. (2000). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcez, Lucília. (2002). **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes.

- Garofalo, D. (2018). Como as tecnologias contribuem para o processo de alfabetização. **Revista Nova Escola** 09 outubro/2018.
- Gil, A. C. (2017). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.
- Gnerre, M (1998). **Linguagem, escrita e poder**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes.
- Gómez, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. (2015). Trad.: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso.
- Gontijo, C. M. M. (2004). **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes.
- Gontijo, C. M. M.; Schwartz, C. M. (2009). **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol.
- Goulart, C. M. A.; Gonçalves, A. V. (2021). Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização** | ISSN: 2446-8584 | Número 14 – 2021.
- Grinspun, M. P. S. Z. (2010). Educação Tecnológica. In: Grinspun, M. P. S. Z. (Org.) **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.
- Han, B.-C. **No enxame: reflexões sobre o digital**. (2016). Trad.: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água.
- Hasan, R. Literacy, everyday talk and society. (1996). In: Williams, G. (ed.). **Literacy in Society**. London and New York: Longman, pp. 377-424.
- Instituto Península. (2020). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**.
- Instituto Rodrigo Mendes (IRM). **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. IRM, 2020. 56 p.
- Kenski, V. M. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação**. (2013). Campinas: Papyrus Editora.
- Kenski, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. (2012). 9. ed. São Paulo: Papyrus.
- Kleiman, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. (2013). Campinas: Mercado das Letras.
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2008). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing.
- Lemos, A. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. (2003). In: Lemos, A.; Cunha, P. (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, pp. 11-23.
- Lemos, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. (1998). In: Rojo, R. (org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras.

- Lemos, L. M. R.; Araújo, M. M. **Alfabetização na perspectiva discursiva**. (2021). Vitória: Diálogo, Comunicação e Marketing. (E-book).
- Letelier, M. E. (1997). Experiencias de educación escolarización de jóvenes y adultos. In: **Seminário Internacional Educação de Jovens e Adultos**, 1997, São Paulo. Brasília, MEC.
- Libâneo, J. C. (2018a). Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, 2018.
- Libâneo, J. C. (2018b). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12^a ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F. de; Toshi, M. S. (2017). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez.
- Loiola, R. Geração Y. **Revista Galileu**. São Paulo, n. 219, p. 50-53, out. 2009.
- Luan, H.; Tseng, H.; Yang, S. The development and evaluation of an intelligent tutoring system with personalized learning guidance. **Educational Technology & Society**, v. 23, n. 2, p. 25–39, 2020.
- Macedo, R. M.; Parreiras, C. (2021). Desigualdades digitais e educação. **Ciência Hoje**, dezembro de 2021.
- Maesta, V. **As influências da tecnologia na educação**. (2011). Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-influencias-da-tecnologia-na-educacao/62166/>. Acesso em: 15 maio 2024.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (2017). **Fundamentos de metodologia científica**. 8^a. ed. São Paulo: Atlas.
- Marques, J. R. **O que é a Geração Baby Boomers**. (2019).
- Marques, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. (2020). **BOCA- Boletim de Conjuntura**, v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020.
- Meira, M. E. M. (2010). Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações sobre a prática docente. **Revista Ciência e Educação**. São Paulo: 2010; 5(2): 61-70.
- Meksenas, P. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. (2002). (10^a ed.). São Paulo: Loyola.
- Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (2002). Gênero e ensino. In: _____. **Gêneros textuais**. Bauru: EDUC.
- Minayo, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. S. (Org.) (2016). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.

Morán, J. M. (2009) Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: Morán, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. **Mudar a forma de ensinar e de aprender**. 16. ed. Campinas: Papyrus, p. 57-72.

Moran, J. M. (2018). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: Bacich, L.; Moran, J. M.; Trevisani, F. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

Natel, M. C. et. al. (2013). A Aprendizagem Humana: cada pessoa com seu estilo. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo: 2013; 30(92): 142-8.

Okaz, A. A. Integrating blended learning in higher education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences, Alexandria**, v. 186, p. 600-603, 2015.

Oliveira, I. A. (2011). (2ª ed.). **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, J. B. M. de. Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 2, n. 2, março de 2004.

Oliveira, S. (2009). **Geração Y: Era das Conexões, tempo de Relacionamentos**. São Paulo: Clube de Autores.

Oliveira, S. (2012). **Jovens para sempre**: como entender os conflitos de gerações. São Paulo: Integrare Editora.

Orlandi, E. L. P. (2011). **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. (6ª Ed). Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, E. L. P. (2015). **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. (12ª ed). Campinas, Pontes Editores.

Panichella, F. C. (2015). Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura** v.2 nº 56 – jul/dez 2015 – Número regular, pp 42-59.

Pedra, R. R. Uso do metaverso e da inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 2, p. 91–113, 2024.

Piletti, N.; Piletti, C. (2006). **História da Educação**. (7.ed). São Paulo: Ática.

Pino, A. (2005). **As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez.

Prensky, M. (2010). **Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte.

Pretto, N. de L. Cultura digital e educação: redes já! (2008). In: Pretto, N. De L., Silveira, S. A. da. (org). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, pp. 77-90.

Rau, M. C. T. D. (2013). **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex.

Rebello, A. S. (2024). Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de covid-19: registros do censo escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 44, n. 123, p.197-206, Maio-Ago., 2024.

Rebello, D. (1990). **Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Resende, V. M. Literatura Infantil e Juvenil. (2007). **Vivências de leitura e expressão criadora**. Rio de Janeiro: Saraiva.

Resendes, J. G. (2024). **Formação continuada de docentes na integração de tecnologias digitais: processos, desafios e impactos**. Educação, Volume 28 – Edição 135/Jun 2024/11/06/2024.

Ribeiro, D. M.; Amadeu, J. R. (2020). A educação financeira e sua influência nos direitos e no desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo. **I Encontro Virtual do CONPEDI Direito, Economia e Desenvolvimento Econômico Sustentável II**, 27-29 de junho 2020, pp. 279-294.

Rodrigues, L. A. Uma nova proposta para o conceito de *blended learning*. (2010). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, 1 (3): 5-22, 2010.

Rodrigues, S. A. Marcas de autoria em turma de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa (2019). 101 p. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, 2019.

Sancho, J. M.; Hernandez, F. *et al.* (Orgs). (2006). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed.

Santaella, L. (2013). **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus.

Saraiva, K.; Traversini, C.; Lockmann, K. **A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, 2020.

Saviani, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. (2021). 6ªed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. (2011). 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Seike, A. C. C. et al. Aplicação de tecnologias de inteligência artificial na educação infantil. **Revista UNAERP**, v. 15, n. 1, p. 3–10, 2023.

Silva, M. Educomunicação e alfabetização midiática: caminhos freirianos na cultura digital. **Revista Comunicação & Educação**, v. 25, n. 1, p. 52-61, 2020.

SILVA, W. R. P. da et al. (2023). **Construindo o futuro da educação: guiando o aprendizado com inteligência artificial**. Ponta Grossa: Unicesumar.

- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino de leitura. In: Sim-Sim, I. (org.). A formação para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Cadernos de Formação de Professores**, nº 2, 2001, pp. 51-64.
- Smolka, A. L. B. (2012). **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez e Editora.
- Soares, L. **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. (2020). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (1998). **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, M. (2002). **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, pp. 143-160.
- Soares, M. (2007). **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. (2004b). Pátio – Revista Pedagógica, fev. 2004, Artmed Editora.
- Soares, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. (2004a). Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação** Jan /Fev /Mar /Abr 2004.
- Soares, M.; Batista, A. A. G. (2005). **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).
- Souza, I. M. S.; Pletsch, M. D.; Souza, F. F. (2020). Livro didático digital acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, p. 216-236, 2020.
- Tapscott, D. **A hora da Geração Digital**. (2010). São Paulo: Agir.
- Teberosky, A. (2004). **Aprender a Ler e a Escrever**: Uma Proposta Construtiva. São Paulo: Penso.
- Vendeckina, D.; Borgonovi, F. Screen time and children’s cognitive development: What the evidence says. *OECD . Education Working Papers*, n. 256, 2021.
- Vergara, S. C. (2019). **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas.
- Vygotski, L. S. (2007). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2021). **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Trad.: João Pedro Fróis. Coleção Obras Escolhidas de L.S. Vygotsky. Lisboa: Relógio D’Água.
- Xavier, A. C. (2007). As Tecnologias e a aprendizagem (re) construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**. v. 1, pp. 130-139.

Xavier, A. C. (2011). **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Revista Calidoscópico. vol. 9, n. 1, pp. 3-14.