

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÂNGELA FERNANDES TAGLIAPIETRA

**UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL ELEFANTE  
LETRADO PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Porto Alegre  
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

ÂNGELA FERNANDES TAGLIAPIETRA

**UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL  
ELEFANTE LETRADO PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E  
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

Porto Alegre

2024

## Ficha Catalográfica

T126e Tagliapietra, Ângela Fernandes

Um estudo sobre a contribuição da plataforma digital Elefante Letrado para os processos de letramento e alfabetização / Ângela Fernandes Tagliapietra. – 2024.

79.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Maria Martins Giraffa.

1. Elefante Letrado. 2. Plataforma Digital. 3. Alfabetização. 4. Letramento. I. Giraffa, Lúcia Maria Martins. II. Título.

ÂNGELA FERNANDES TAGLIAPIETRA

**UM ESTUDO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL  
ELEFANTE LETRADO PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E  
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 11 de março de 2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – Orientadora  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

---

Profa. Dra. Milene Selbach Silveira  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

---

Profa. Dra. Sintia Lucia Fae Ebert  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

---

Profa. Dra. Caroline Tavares de Souza Clesar  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, à minha mãe, Sonia, por me apoiar nos momentos difíceis, ao meu pai, pelo apoio incondicional, e ao meu irmão, pela força nas horas complicadas.

Também quero agradecer à minha querida orientadora, Profa. Dra. Valdevez, especialmente pela paciência no meu processo de construção do trabalho, bem como à Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa, por me acolher com tanta atenção durante a construção deste trabalho. Agradeço a Paola Cazzanelli pela ajuda nos momentos da análise textual discursiva. Além disso, agradeço à minha amiga Jamyle Marques, pelo incentivo constante.

Por fim, agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, a qual possibilitou a realização deste trabalho, fornecendo-me bolsa de estudos.

## RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória, apoiada num estudo de caso, investigou a contribuição da plataforma digital Elefante Letrado (EL) para os processos de alfabetização e letramento considerando estudantes da faixa etária associada ao 3º ano do Ensino Fundamental I. A investigação buscou compreender como a implementação pedagógica da EL pode enriquecer esses processos educativos. O objetivo principal era explorar a integração da plataforma com as práticas de alfabetização e letramento, enquanto os objetivos secundários incluíam identificar estratégias de utilização da EL por professores, destacar suas funcionalidades mais valiosas segundo os docentes, e reconhecer áreas para aprimoramento para maximizar sua eficácia. A metodologia envolveu inicialmente uma revisão de literatura, seguida de análise detalhada das características e usos da EL, que é acessível online e voltada para crianças do 1º ao 5º ano. Além disso, entrevistas semiestruturadas com oito professoras do 3º ano de duas escolas privadas de Porto Alegre proporcionaram *insights* sobre como a plataforma é utilizada como suporte no processo de alfabetização e letramento. Os resultados foram coletados por meio de questionários com perguntas semiestruturadas e analisados através da análise textual discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2016). Emergiram três categorias principais: (1) o impacto da EL no interesse e desinteresse dos alunos pela leitura digital; (2) como a EL auxilia os professores no planejamento de atividades e recursos; e (3) a importância da integração da tecnologia digital nos processos educativos de alfabetização e letramento. Os resultados indicam que a EL tem um papel significativo no apoio ao ensino e à aprendizagem, permitindo a incorporação de novos recursos pedagógicos nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Elefante Letrado; Plataforma Digital; Alfabetização; Letramento.

## **ABSTRACT**

This qualitative, exploratory research, supported by a case study, investigated the contribution of the digital platform Elefante Letrado (EL) to the literacy processes considering students in the age group associated with the 3rd year of Elementary School I. The investigation aimed to understand how the pedagogical implementation of EL can enrich these educational processes. The main objective was to explore the platform's integration with literacy practices. In contrast, the secondary objectives included identifying teachers' strategies to use EL, highlighting its most valuable features according to educators, and recognizing areas for improvement to maximize its effectiveness. The methodology initially involved a literature review, followed by a detailed analysis of EL's characteristics and uses, accessible online and aimed at children from 1st to 5th grade. Additionally, semi-structured interviews with eight third-grade teachers from two private schools in Porto Alegre provided insights into how the platform supports the literacy process. The results collected through questionnaires with semi-structured questions and analyzed through discursive textual analysis, as per Moraes and Galiazzi (2016). Three main categories emerged: (1) The impact of EL on students' interest and disinterest in digital reading. (2) how EL assists teachers in planning activities and resources, and (3) the importance of integrating digital technology in the educational processes of literacy. The results indicate that EL plays a significant role in supporting teaching and learning, allowing the incorporation of new pedagogical resources in the classroom.

**Keywords:** Literate Elephant; Digital Platform; Literacy; Literacy Education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Logotipo da plataforma .....	32
Figura 2 – Biblioteca digital .....	33
Quadro 1 – Participantes.....	34



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>8</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	8
12.2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS .....	15
2.3 O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO TD, A BNCC E O LETRAMENTO NO BRASIL .....	20
12.4 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO .....	26
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
3.1 NATUREZA E TIPOLOGIA DE PESQUISA .....	30
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO: A PLATAFORMA ELEFANTE LETRADO .....	32
3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	34
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	34
3.5 ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA .....	35
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	36
<b>4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>38</b>
4.1 CATEGORIA 1: PLATAFORMA DIGITAL: INTERESSE E DESINTERESSE DOS ESTUDANTES PELA LEITURA .....	39
4.2 CATEGORIA 2: AUXÍLIO PARA OS PROFESSORES EM SEUS PLANEJAMENTOS DE ATIVIDADES E RECURSOS .....	47
4.3 CATEGORIA 3: USO DA PLATAFORMA DIGITAL ELEFANTE LETRADO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ESTUDANTES.....	53
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>68</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O *marketing* e a tecnologia sempre foram duas áreas pelas quais me interessei. Minha primeira formação foi no curso de *Marketing*, concluído no ano de 2015, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul (SENAC-RS), no qual aprendi muito sobre tecnologias digitais e comunicação; também foi onde tive minha primeira experiência significativa com a pesquisa. Sempre me interessei pelas tecnologias digitais e pela relação dessas com o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa oportunidade, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o tema *marketing* digital nas mídias sociais, focando o estudo em uma loja específica e na rede social Facebook.

Após atuar na área do *marketing* digital, decidi realizar o curso de Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre/RS, no ano de 2016, aproveitando minha trajetória acadêmica para integrar a questão das tecnologias com a educação nas pesquisas que realizaria futuramente.

Já no primeiro semestre do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual pude desenvolver minha comunicação com os estudantes, ministrando aulas e oficinas para eles. Era notável o envolvimento dos alunos nos seus processos de aprendizagem, participando ativamente das construções de seu conhecimento.

Para iniciar o estudo, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, selecionei os termos “alfabetização digital” e “letramento digital” e encontrei 25 pesquisas que os utilizavam; dessas, selecionei nove para analisar o que havia de diferente ou semelhante à minha pesquisa. Dentro desses trabalhos selecionados, os autores apontam como ocorre o letramento digital de crianças anteriormente e durante o processo de alfabetização. Os estudos sobre o letramento digital buscam entender como se dá o processo de aquisição da linguagem digital e como ela está inserida no ambiente escolar, buscando contribuir para a formação de jovens, enquanto cidadãos, e facilitando a aprendizagem, por meio de diversas telas e dispositivos.

A síntese do campo do letramento digital envolve a capacidade de utilizar, efetivamente, as tecnologias digitais, buscar e avaliar informações, comunicar-se *on-line*, criar conteúdo digital, proteger-se contra riscos digitais e agir de forma ética e responsável no mundo digital. Essas habilidades são cada vez mais importantes em um mundo digitalizado e conectado como o nosso. Meu trabalho explora o letramento digital, a partir da plataforma Elefante Letrado, sobre a qual não encontrei nenhum trabalho na BDTD. Desse modo, além de contribuir com as

pesquisas já realizadas, minha dissertação examina uma plataforma pouco estudada e quais são os benefícios e as contribuições que ela oferece para os processos de alfabetização e letramento

A partir desse histórico, minha dissertação de mestrado é voltada para os anos iniciais e sua relação com a plataforma digital Elefante Letrado, mais especificamente pensando “**como o uso pedagógico da plataforma Elefante Letrado pode se articular com os processos de alfabetização e letramento de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental?**”.

Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender como o uso pedagógico da plataforma Elefante Letrado (EL) pode se articular com os processos de alfabetização e letramento das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. E, a partir do objetivo geral do projeto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar modos de utilização da plataforma EL propostos pelos docentes;
- Destacar funcionalidades que, na percepção dos docentes, tornam-na uma ferramenta com potencial para contribuir com os processos de alfabetização e letramento;
- Identificar aspectos que podem ser aperfeiçoados, a fim de aumentar o acesso à plataforma.

Como lócus deste estudo, escolhemos duas escolas privadas da cidade de Porto Alegre/RS e turmas do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) que adotam essa plataforma como uma das atividades formativas dos estudantes.

A fim de responder à pergunta de pesquisa e seguir esses objetivos, a análise efetuada se organizou em torno de três categorias. Na categoria 1, “plataforma digital: interesse e desinteresse dos estudantes”, foi percebido, pelas professoras entrevistadas, que a plataforma gera o interesse, bem como o desinteresse dos estudantes, a partir do 3º ano do EFI, pois, após essa etapa da aprendizagem, os alunos acabam perdendo o interesse pelo formato ou pela proposta do Elefante Letrado e achando ela infantilizada. Essa categoria foi analisada a partir de Prensky (2002, p. 23, tradução nossa), o qual aponta questões centrais trabalhadas na categoria, como: “ao ser inserida no mundo da leitura, a criança aumenta suas habilidades de criticidade, pois quando lê uma história é capaz de questionar, ampliando seu repertório linguístico”. Nessa categoria, foi observado, também, como as professoras captam o interesse dos estudantes para mantê-los na plataforma, visto que, quando chegam ao 3º ano do EF, eles têm mais interesse por livros físicos.

Já a categoria 2, “auxílio para os professores em seus planejamentos de atividades e recursos”, aborda ideias interligadas à assistência do planejamento das aulas e das atividades

conduzidas pelas professoras. Foi possível notar, na fala das professoras, que a plataforma digital Elefante Letrado fornece diferentes possibilidades de trabalhar com os alunos, bem como enriquece o repertório de atividades relacionadas à leitura e à interpretação de textos, ofertadas pelos docentes, além de proporcionar momentos lúdicos para a contação de histórias. Os autores utilizados na análise dessa segunda categoria foram Silveira (2005), Pinto *et al.* (2022), Aragão e Garms (2013), Martins e Giraffa (2015).

Por fim, na categoria 3, “uso da plataforma digital Elefante Letrado nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes”, discutem-se pontos sobre a importância das tecnologias digitais (TDs), na sala de aula, além de tratar sobre a importância da alfabetização e letramento nesse processo. A análise da categoria mostrou a associação da plataforma Elefante Letrado com o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, bem como o fato de essa plataforma ser um recurso digital que auxilia os professores nos seus planejamentos de aula. Os principais autores abordados nessa categoria foram Abramovich (2003), Peixoto (2016), Conceição (2022), Kenski (2007), Pinho (2017) e Corrêa, Santos e Santos (2023), os quais abordam sobre as contribuições da aprendizagem realizada por meio das telas e discutem sobre as tecnologias estarem cada vez mais presentes em sala de aula. A partir disso, no capítulo 2, apresento o referencial teórico deste trabalho, explicando sobre alfabetização e letramento na visão dos autores escolhidos: Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), Soares (1999, 2017, 2022) e Piccoli e Camini (2012).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, iremos contemplar os seguintes eixos temáticos: (i) a definição dos conceitos de alfabetização e letramento; (ii) a articulação entre esses conceitos e a teoria das tecnologias digitais; e, por fim, (iii) a tessitura de uma trama teórica que possibilite observar os dois eixos citados pelo olhar da educação, sob o regimento de documentos normativos, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018). Para atender ao desenvolvimento desses eixos, os conceitos de grafocentrismo, de alfabetização, de letramento, de tecnologias digitais e de plataformas virtuais de ensino serão imprescindíveis.

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A escrita da língua nacional institui uma precondição para o exercício de cidadania, fundamentada e defendida com base na letra da lei (Buzato, 2006). Escolas e bibliotecas públicas são uns dos mecanismos e canais mínimos de acesso ao letramento, devendo ser uma obrigação do Estado o oferecimento desses ambientes. O letramento também é uma forma de abrir possibilidades de acesso do cidadão a espaços de participação política. Assim, quanto maior for o domínio das práticas sociais de linguagem, melhores serão as condições de participação ativa do cidadão na sociedade.

Conforme Barbosa (2012), diversos são os debates sobre os significados de “alfabetização” e “letramento”. Para alguns autores, a alfabetização compreende não apenas a aquisição do sistema de escrita e leitura de uma língua, mas contempla, também, seu uso social. O letramento, por sua vez, seria uma parcela do processo de alfabetização. Para outros autores, no entanto, alfabetização e letramento são conceitos que estabelecem uma relação complementar, cada qual com suas especificidades.

De acordo com Soares (2017), alfabetização, em seu sentido próprio, é o processo de aquisição do código escrito e, conseqüentemente, das habilidades de leitura e escrita. Ler e escrever são atos que implicam o domínio da mecânica da língua escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em oral (ler). Ainda, conforme a autora, o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Nas palavras de Soares (2017, p. 17):

[...] o processo de alfabetização e letramento deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma

peculiar e muitas vezes idiossincrática relação entre fonemas e grafemas, de um outro código, que tem relação com o código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Dado que os construtos de alfabetização e letramento atendem, principalmente, às demandas da Educação Básica, a produção científica dos pesquisadores vem se debruçando sobre as metodologias de ensino. Entretanto, no Brasil, Soares (1999) demonstrou que, nas décadas de 1970 e 1980, a produção de conhecimento teórico e prático, relativo às metodologias de ensino, foi decrescendo paulatinamente, embora fossem produzidos alguns trabalhos sobre propostas didáticas alternativas. Segundo Botelho (2013), há duas explicações plausíveis para o desinteresse científico em relação às metodologias: de um lado, os métodos tradicionais (analíticos ou sintéticos) não deram conta de alfabetizar o grande contingente de alunos que acorria às escolas; por outro lado, a intensa divulgação e o elevado prestígio acadêmico das ideias de Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986) fizeram com que o interesse sobre como o professor ensina se deslocasse para a questão sobre como a criança aprende, o que ocasionou mudanças significativas nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos (Carvalho, 2011).

Como referências teóricas pioneiras, Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), com a teoria exposta em *Psicogênese da língua escrita*, vieram animando a proposição de encaminhamentos metodológicos de ensino. Para as autoras, toda criança passa por cinco níveis até que esteja alfabetizada:

- **Pré-silábica 1 e 2:** não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- **Silábica:** interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
- **Silábico-alfabética:** mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- **Alfabética:** domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

A partir dos estudos no campo de alfabetização e letramento, foi-se percebendo que as cinco fases descritas acima não são estanques. O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), por exemplo, não considera a existência do nível 4, silábico-alfabético, pois, para as pesquisadoras que compõem essa ONG, quando a criança começa a ir além da hipótese silábica, na escrita, é porque ela já questionou essa estrutura de conhecimento e aderiu à hipótese alfabética (Piccoli; Camini, 2012).

Coscarelli e Ribeiro (2017) apontam que o termo “alfabetização”, sempre entendido como uma forma restrita de ensinamento do sistema de escrita, foi ampliado: para alguém ser considerado alfabetizado, é necessário saber mais do que apenas ler e escrever. A ideia de letramento, por sua vez, vai além dos portões da escola, estando em diversos espaços sociais pelos quais as crianças circulam. Transpor as atividades do quadro para o caderno, ler um texto e responder a algumas questões sobre ele são práticas tipicamente escolares, dentro de um universo de possibilidades de uso da leitura e da escrita, que ocorrem nos mais diversos lugares nos quais as crianças estão inseridas: domésticos (registrar produtos que devem ser comprados antes de ir ao mercado), religiosos (acompanhar a leitura bíblica para a discutir no trabalho), escolares (fazer a chamada dos alunos e registrar uma ata de reunião com os pais), corporativos (escrever um *e-mail* para marcar uma reunião), cotidianos (encontrar a parada de ônibus mais próxima e ler o itinerário da condução) ou de lazer (fazer algumas palavras-cruzadas, ler um livro ou comentar fotos de amigos em redes sociais) (Piccoli; Camini, 2012).

Rojo (2012) erige importantes reflexões para conceber o letramento como um processo que acompanha as distintas práticas sociais de leitura listadas acima – as quais não estão necessariamente relacionadas ao domínio da palavra escrita. Segundo a autora, a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, uma vez que ela já faz a leitura espontânea de rótulos, imagens, gestos e emoções (Rojo, 2012). Um exemplo são as livrarias, que nos mostram o quanto o mercado editorial está empenhado em livros que possibilitem experiências de leitura por outros acessos: imagéticos, sonoros, de texturas e até dos cheiros, lotando as prateleiras de “livros-brinquedo”, artefatos diferentes dos tradicionais que a comunidade escolar mostra. Diante desse cenário, não podemos ter a ilusão de que os leitores que estão interagindo com esses livros e com outros produtos tecnológicos e midiáticos (celulares, *notebooks* e *tablets*) continuarão interagindo com os textos da mesma maneira como faziam os leitores que conviviam apenas com materiais impressos, sem nenhum outro recurso interativo (Piccoli; Camini, 2012).

As contribuições de Rojo (2012) e de Piccoli e Camini (2012) corroboram com o que Soares (1999, p. 190) postula: “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura façam sentido e sejam parte da vida das pessoas”. O contexto contemporâneo de vida dos alunos está inserido na cibercultura e nas práticas sociais de leitura e escrita que dela derivam. Aqui, entendemos cibercultura, na tensão entre real e potencial/virtual, por práticas contemporâneas de interação social ancoradas não só nas tecnologias digitais, mas também em outros instrumentos que extrapolam o plano da ação na realidade imediata (Lévy, 1993). É preciso levar em conta que, para além de decodificar, é

necessário vivenciar o que as diferentes linguagens possibilitam fazer em diferentes contextos sociais.

Piccoli e Camini (2012) apontam que a pluralização do conceito de letramento tentou dar conta das mudanças, nas práticas de leitura e escrita, em relação à diversidade de tempos e espaços em que ocorrem. Os textos atuais não trazem apenas a linguagem verbal; eles também estão repletos de linguagens não verbais, como imagens, sons e variados recursos gráficos neles presentes, fazendo com que se tornem multimodais.

Alfabetização não é uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes pesquisadores, que privilegiam habilidades distintas, conforme a área de conhecimento a que pertencem.

Alfabetização é um processo de natureza complexa, trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir uma teoria coerente da alfabetização (Soares, 2017, p. 21).

O desenvolvimento dos estudos em alfabetização foram evidenciando que esse processo, por ser compósito, não basta, em si mesmo, para explicar a ação social dos indivíduos em um mundo letrado. Disso, surge o conceito de letramento, que não se opõe à alfabetização, mas a engloba e a supera. “Letramento” é uma palavra recente em nosso vocabulário, aparecendo na segunda metade dos anos 1980. Uma das primeiras ocorrências está no livro da Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*), em que, logo no início, a autora comenta acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento” (Kato, 1986, p. 75).

Em 1988, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Verdiani Tfouni diferencia alfabetização de letramento. Desde então, o termo se tornou cada vez mais popular nos discursos de especialistas em educação, de tal forma que, em 1995, foi publicado um livro escrito por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Os estudos, nas áreas de alfabetização e letramento, preveem, como era de esperar, a inter-relação da aprendizagem com o ensino e, portanto, expressam suas concepções via metodologias utilizadas pelos docentes.

De acordo com Carvalho (2011), a metodologia de ensino não é mais a questão central ou a mais importante na área da alfabetização, embora quem se proponha a alfabetizar, baseado



ou não no construtivismo, deva ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização. Durante muito tempo, discutiu-se quais métodos seriam os mais eficazes: se os sintéticos, que partem da letra, da relação letra-som ou da sílaba para chegar à palavra; ou se os analíticos, que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a frase ou a oração (Carvalho, 2011). Hoje, já não se espera um método que seja eficaz para todos; a aprendizagem dos estudantes depende das especificidades de cada contexto onde ocorre a ação pedagógica.

A alfabetização e o letramento se articulam entre si, embora sejam processos cognitivos e linguísticos distintos. A leitura e a produção de textos reais e de práticas sociais são o letramento, que promove a leitura e a escrita e engaja para a alfabetização, a qual significa adquirir a tecnologia da escrita (Soares, 2022). O letramento é uma “forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (Kleiman, 1995). Segundo Piccoli e Camini (2012), cabe, ainda, dizer que a palavra “letramento” – já dicionarizada pelo menos desde 1899, em sentido semelhante, “versado em letras” (Trindade, 2004) – existe, de fato, o que não podemos ignorar. Podemos, entretanto, averiguar como ela vem funcionando e produzindo efeito nas práticas pedagógicas.

O efeito mais visível do letramento é a diversificação e a didatização dos gêneros textuais na sala de aula. Kleiman (1995, p. 45) explica que a ampliação do universo de textos é uma contribuição importante dos estudos do letramento, já que possibilitou “a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que até pouco tempo não tinha alcançado os bancos escolares”.

Soares (1999) sustenta que, etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo que denota qualidade, condição ou estado, fato de ser. *Literacy* é o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer seja para o grupo social em que está inserida, quer para o sujeito que aprende a usá-la.

Em outras palavras, a autora afirma que “letramento não é um atributo unicamente, essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social” (Soares, 1999, p. 38). Por isso, o indivíduo que passa por um processo de letramento não permanece o mesmo, mas se modifica. Isso se dá, segundo Soares (1999), pela interpenetração de diversos aspectos socioculturais, que perpassam as práticas sociais de leitura. Fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo e o leva a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros (Soares, 1999).

Soares (1999) destaca que a leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão e protagonista do seu conhecimento, através da sua participação no que se refere aos aspectos sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Conforme Piccoli e Camini (2012), diferenciar conceitualmente alfabetização de letramento é uma opção, sendo que os dois processos poderiam ficar sob denominação única, desde que tanto a estrutura do sistema alfabético quanto a dos usos da leitura e da escrita fossem aprendidas na escola ao longo da escolarização. Tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de maneira diferente do iletrado e do analfabeto. Por exemplo, pesquisas que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a comparam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprenderem a ler e a escrever, esses adultos passavam a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequência as mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário (Soares, 1999).

Segundo Botelho (2013), o processo de alfabetização vai bastante além de se ensinar o alfabeto e de expor a criança a um ambiente com livros, textos e práticas sociais de leitura e escrita. Entende-se que o alfabeto não é um código, mas sim um sistema de notação alfabética, que, de acordo com Moraes (1996, p. 37), “constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades a usar, com independência, o conhecimento de relações letradas, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado”. Já para Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), o desenvolvimento da alfabetização ocorre em um ambiente social, mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas de maneira passiva pelas crianças; quando tentam compreender, estas transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrar a informação, elas a transformam.

Qual a diferença entre estar alfabetizado e letrado? Para Soares (2017), a diferença está na extensão e no domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código do alfabeto e domina as relações grafônicas; em outras palavras, sabe o que as letras representam. Além disso, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita de jornais, livros, revistas, documentos e muitos outros tipos de textos. Podem, também, encontrar dificuldades para se expressar por escrito. Já letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura, a ponto de usá-las, com desenvoltura e com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Para Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986) e Soares (2017), seria preferível conservar ambos os termos – “alfabetização” e “letramento” –, por meio de reconhecimento das várias facetas de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica, a identificação das relações de fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de graduação, de forma sonora, da fala para a forma gráfica da escrita. Das relações entre essas facetas, com origens em processos diferentes, emerge, então, a ideia de alfabetizar em um contexto de letramento ou de “alfabetizar letrando”, como vem sendo divulgado amplamente (Piccoli; Camini, 2012).

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental são nomeados “ciclo da infância” e “ciclo da alfabetização e letramento”, com vistas a assegurar o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças e a aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, junto à leitura e à escrita. Em diversas instituições de ensino, ainda, o brincar é colocado em lado contrário à alfabetização, como se aprender a ler e a escrever fosse algo cansativo e entediante, sendo incompatível com o incentivo à imaginação, à fantasia e à ludicidade – características associadas à infância. Embora o brincar não deva ser adversário das práticas alfabetizadoras, a alfabetização não deve se exaurir na brincadeira. De acordo com Piccoli e Camini (2012, p. 39):

[...] alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos diferentes, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de escrita e leitura.

Valemo-nos aqui da mesma metáfora empregada por Soares (2022), referente ao quebra-cabeça, em que o sentido de cada peça depende da complementaridade que o conjunto proporciona. Logo, em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando está encaixada na outra que a complementa. A alfabetização e o letramento são processos interdependentes. Assim como em um quebra cabeça, as peças são diferentes, com cada peça que se encaixa à forma específica da outra. Ademais, os processos de alfabetização são diferentes, envolvendo, cada um, habilidades e competências específicas, que implicam os processos de aprendizagem diferenciados e, conseqüentemente, os procedimentos diferenciados de ensino (Soares, 2022).

O conceito de alfabetização e letramento adotado como aporte conceitual para esta investigação segue os pressupostos de Soares (2017), nos quais a alfabetização e o letramento precisam levar em conta o contexto cultural contemporâneo, caracterizado pela cibercultura. Portanto, ao conceito de alfabetização e letramento, deve-se acrescentar o componente relacionado às tecnologias digitais inseridas no contexto.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os conceitos de alfabetização e letramento são historicamente determinados, acompanhando tanto a evolução das sociedades quanto o desenvolvimento dos estudos na área de educação. Um construto teórico derivado das discussões sobre letramento, atinente ao cenário contemporâneo, é o de grafocentrismo.

As sociedades atuais são grafocêntricas; nelas, a escrita está entrelaçada no cotidiano das pessoas e nas questões políticas, econômicas, culturais e sociais “e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada” (Soares, 2017, p. 98). Partindo dessa premissa, a alfabetização é “um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder” (Soares, 2017, p. 17).

Se a sobrevivência sociocultural e política dos sujeitos depende da incorporação do universo simbólico, o conceito de grafocentrismo aponta algo mais insidioso e problemático: a reificação, ou seja, o privilégio do escrito sobre o falado. Conforme Chraim (2012), é cada vez mais evidente a quantidade de signos escritos que se encontram espalhados nas ruas das cidades, com fins de informar, proibir, guiar, fazer propaganda, entre outros propósitos. Segundo Bazílio e Gomes (2019), na sociedade grafocêntrica tradicional, surge um processo de exclusão de quem não domina o código escrito. Na argumentação dos autores, aqueles que não decodificam a escrita têm mais chances de permanecer analfabetos – em nossa hipótese, porque tal sociedade não percebe o letramento como prática válida e produtiva de inserção dos sujeitos no mundo, mesmo que eles “não saibam” ler, no sentido comum e difundido do termo (Bazílio; Gomes, 2019).

Atualmente, com a acelerada expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), passamos a perceber os efeitos da sociedade grafocêntrica digital, que tem como predominância a leitura e a escrita no ambiente digital. Então, além de considerar o letramento na língua materna, é necessário considerar o letramento digital, tendo em vista o contexto desse mundo digital no qual estamos inseridos. Para Martins e Spechela (2012),

letramento digital é a compreensão das leituras e das escritas que se desenvolvem em um contexto digital. Segundo Garcia (2021, p. 49), “é necessário um conjunto de estratégias para se obter habilidades, no ambiente digital, como saber identificar, buscar, avaliar, organizar e apresentar a informação, transformando-a em conhecimento”. É possível perceber uma reconfiguração no sistema de escrita e de leitura, quando falamos em letramento digital, pois cada dia surgem novos formatos de textos, ícones e diferentes mídias.

De acordo com Mey (1998), a relevância do letramento, tanto do tipo usual quanto do tipo digital, vai muito além de averiguar se determinada tecnologia de informação é adquirida ativa ou passivamente; enfatiza, também, que é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet. Na realidade, consiste em saber utilizar esses recursos para aplicá-los no cotidiano, em benefício do próprio usuário. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na *web*, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida, a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento. Conforme Azevedo e Gasque (2017), o letramento digital, em meio a tantos outros letramentos, colabora para a ampliação dos modos de agir mais criativos e inovadores no mundo.

Conforme Garcia (2021), recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é utilizada para direcionar o sistema educacional no país, em substituição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O reconhecimento da necessidade de desenvolvimento de habilidades, em um ambiente digital, também pode ser encontrado na BNCC (Brasil, 2018). Em suas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, o documento menciona as transformações nas práticas de linguagem, ocorridas neste século, devido ao desenvolvimento das tecnologias digitais.

A BNCC (Brasil, 2018), inclusive, nas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, destaca a importância de inserir diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, a exemplo de Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em distintos contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. É o que lemos no excerto abaixo:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

O conceito de leitura para a BNCC (Brasil, 2018) está indexado a um contexto maior, dizendo respeito não apenas ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico e diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. A BNCC busca contemplar a cultura digital, as distintas linguagens e os diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Coscarelli e Ribeiro (2017) defendem que plataformas digitais são divertidas e interessantes, porém não fazem nada sozinhas. As autoras destacam que podemos e devemos usar o computador e os recursos digitais como fonte de informação e como meio de comunicação; eles auxiliam os alunos a responderem suas perguntas, a levantarem novos questionamentos, a desenvolverem projetos e a confeccionarem novos produtos. As autoras também afirmam que, com o uso das tecnologias da informação, as crianças desenvolvem novos modos de aprender e novas habilidades cognitivas, desconhecidas ou ignoradas por professores (Coscarelli; Ribeiro, 2017).

Nesse contexto, o computador tem de ser visto como uma ferramenta de ensino e pode ser o facilitador da educação, buscando fascinar o aluno para as novas descobertas. Segundo Prieto *et al.* (2005), a tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida em um ambiente desafiador de aprendizagem. Não é por si só um elemento motivador; se a proposta de trabalho não for merecedora de atenção, os alunos rapidamente perdem o interesse. Os autores mostram a importância do desenvolvimento de um *software* educacional de qualidade técnica e pedagógica, além de destacarem que é preciso que os profissionais da área educacional imponham uma pedagogia adequada, interessante e atinente à realidade do aluno e ao novo paradigma que está surgindo.

Ainda, conforme os autores, os educadores não devem deixar a responsabilidade da criação de material didático às empresas. Além disso, para que os recursos institucionais sejam efetivamente aliados didáticos, é preciso que o professor os utilize, calcado em uma prática pedagógica motivadora (Prieto *et al.*, 2005). Assim, na educação, a informática subsidia o diálogo entre os profissionais da área técnica, da psicologia e da educação, o que possibilita a criação de ferramentas instrucionais de qualidade (Prieto *et al.*, 2005).

A participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler, as quais desafiam concepções de leituras mais habituais. O aparecimento de outras formas de comunicação, como as redes sociais (Facebook, WhatsApp e Instagram), sugerem mudanças no processo de criação e de recepção dos textos, visto que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Essas formas de

interação exigem habilidades de leitura e de produção específicas e, conseqüentemente, exigem uma formação mais característica dos interagentes (Coscarelli; Ribeiro, 2017).

No caso do letramento digital, não poderia ser diferente. É necessário ir muito além do aprender a digitar em um computador. Coscarelli e Ribeiro (2017) afirmam que letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e de produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares, *tablets*, redes sociais, entre outros. Além disso, de acordo com as autoras, ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações e com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação exemplo seria a troca eletrônica de mensagens (*e-mail*), serviço de mensagem curta (SMS) ou WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber qual conjunto de caracteres deve ser utilizado para encontrar textos e os selecionar para aplicação, no fim a que se destina, como uma compra, um trabalho acadêmico ou uma pesquisa de informação sobre determinado fato ou empresa, além de outros tantos usos que se pode fazer de uma busca na internet. Essa ação de busca intencional pressupõe selecionar, a partir dos resultados retornados, as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade.

O Ministério da Educação tinha a meta de universalizar os laboratórios de informática, em todas as escolas públicas, até 2010, com o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)<sup>1</sup>. Leite (2018) entende que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias. A aprendizagem digital não ocorre de maneira orgânica; é necessário que exista investimento na educação de base para que haja um efetivo aprendizado e, principalmente, um ensino que faça sentido e tenha significado para as crianças.

Coscarelli e Ribeiro (2017) também afirmam que, se pretendemos incluir o letramento digital nas escolas, devemos somar as práticas habituais de leitura aos novos comportamentos dos leitores, bem como utilizar textos de diferentes mídias em seus suportes reais. Entretanto, não é o bastante equipar as salas com diversos recursos tecnológicos; é preciso repensar os ambientes de aprendizagem, para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias.

É a ocasião de redefinir o fluxo de informações na escola. É o momento para os docentes se darem conta de que não é aconselhável apenas fornecer informações aos alunos, mas é também necessário ensiná-los a utilizar essas informações, de forma assertiva, já que elas

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre esses dados e sobre o Programa Nacional de Informática na Educação, acesse: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32086-proinfo>.

permeiam todos os espaços que os cercam, avaliando criticamente, organizando e recriando, para, enfim, compartilhar (Gómez, 2015).

Tendo em vista os recursos de que dispõe, a internet pode ser uma forte aliada da escola, além de indispensável para a formação do cidadão letrado. No entanto, para que ela efetivamente represente uma mudança na vida estudantil, é necessário que a educação seja compreendida como um processo de construção de um saber percebido pelos alunos como útil e aplicável, fazendo sentido para eles.

Segundo Nogueira (2014), as tecnologias podem facilitar os processos de ensino, mas isso não significa que os alunos irão aprender mais ou melhor. Por exemplo, fazer uma pesquisa no Google é muito mais rápido do que realizar a mesma pesquisa na biblioteca da escola, consultando livros, porém nem por isso podemos dizer que uma é melhor que a outra, pois, se o que for pesquisado for apenas copiado, o aluno terá apenas um conjunto de informações que já existiam na internet ou no livro. Assim, se fizer uso das informações coletadas, o aluno terá chance de adquirir conhecimento; caso contrário, o ato de copiar tanto da internet quanto de um livro impresso não proporciona a aquisição de conhecimento, visto que a tecnologia apenas acelera a pesquisa, todavia não proporciona a aprendizagem para a interpretação de informações a partir da cópia.

De acordo com Kenski (2007), quando bem empregadas, as novas tecnologias ocasionam mudanças de comportamentos de professores e de alunos, levando-os para um maior conhecimento do conteúdo estudado. Para Camargo e Daros (2018), mesmo diante de tantos avanços tecnológicos e científicos, o modelo de aula continua predominantemente oral e escrito, bem como os recursos utilizados. Nesse contexto, mantém-se o uso de giz, caderno e caneta. Quando esses recursos mudam, ganham uma nova estética, através do uso de recursos audiovisuais, como a inserção de filmes, de vídeos, de apresentações gráficas e de projetores multimídia. No entanto, os alunos continuam a receber o conteúdo passivamente e, cada vez mais, esperam tudo produzido pelos professores.

É importante entender que estamos diante de novas formas de ensinar e de aprender e diante de novas demandas educativas. As instituições que não se mantiverem atualizadas, no que se refere à questão das tecnologias digitais, terão desvantagens, no que diz respeito à inovação da educação a partir das tecnologias digitais. Morán (2015) afirma que diversas maneiras de ensinar não se justificam mais hoje e que perdemos muito tempo e aprendemos pouco, desmotivando-nos continuamente. Professores e alunos têm a real sensação de que muitas aulas tradicionais estão ultrapassadas. Uma questão muito importante, neste trabalho, é a de que a informática não vai substituir o professor nem fará milagres na educação. Para



ancorarmos teoricamente essa assertiva, observaremos, com mais atenção, a relação entre tecnologias digitais e ensino, tema do tópico seguinte.

### 2.3 O USO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO TD, A BNCC E O LETRAMENTO NO BRASIL

Atualmente, as plataformas de leitura aparecem como alternativas para a prática da leitura, em meios digitais, carecendo, por seu caráter inovador, de estudos sobre sua relevância e eficácia. Igualmente, não se pode perder de vista, na investigação, a necessidade de reafirmar, repensar ou reorientar o trabalho com essas plataformas e, conseqüentemente, com obras literárias digitais, a fim de buscar a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem (Möller; Mügge; Schemes, 2019).

Lévy (1993, p. 108) já previa as demandas de uma escrita hipertextual ou multimodal: se, outrora, o autor apenas se preocupava com a coerência de um texto linear e estático, agora seria preciso uma série de competências para produzir “esta arte nova da ‘diagramação da tela’ interativa”. Samuel (2011, p. 210), por sua vez, esclarece que:

[...] o texto eletrônico da literatura digital usa a palavra e a imagem infográfica como função poética, criando uma “escrita” cibercultural com a interferência e a participação dos leitores que experimentam e interagem com a obra, produzindo-se uma criação plural e mediática.

Tanto o princípio da dinamicidade, proposto por Lévy (1993), quanto o conhecimento em rede colocam aos sujeitos escolares a necessidade de refletir sobre homem/máquina: “à interação entre humanos e sistemas informáticos tem a ver com a dialética do virtual e do atual” (Coscarelli; Ribeiro, 2017, p. 20). O “atual” pode ser entendido como algo possível, estático, real e já constituído. O “virtual”, por sua vez, é um convite à atualização e à percepção do que existe em potência, e não em ato. A dinamicidade permite que a tecnologia desqualifique “certas competências”, fazendo “emergir outros funcionamentos”, desencadeando conflitos, desbloqueando situações e instaurando “uma nova dinâmica de colaboração” (Lévy, 1993, p. 17).

Por exemplo, como afirmam Möller, Mügge e Schemes (2019), a respeito da plataforma Elefante Letrado, o advento das plataformas digitais de leitura é uma consequência da época em que vivemos e resulta da interação do ser humano com a máquina. É recomendável que se inclua esse modo específico de apreciação da literatura no dia a dia das escolas, utilizando-o

não como substituto do livro impresso, mas como alternativa para a formação do leitor. Todavia, para que a utilização desse formato se justifique, é preciso que haja uma utilização plena e cada vez mais criativa dos recursos próprios das novas tecnologias na produção das obras literárias. Embora essa plataforma seja focada em literatura infantil, podemos deslocar essas reflexões para o universo da leitura de modo geral. De qualquer maneira, não é possível ignorar ou frear o impacto da cibercultura, entendida como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1993, p. 17). Tão grande quanto o entusiasmo em torno das possibilidades abertas pelo formato digital e pela literatura digital é – ou, ao menos, deveria ser – a cautela frente aos riscos da revolução tecnológica em curso.

Nos últimos anos, os trabalhos que tiveram maior êxito são plataformas de livros digitais, desenvolvidas com fins comerciais, apresentando uma identidade híbrida entre biblioteca e livraria/loja virtual. Alguns desses projetos buscam se alinhar com a estratégia comercial do *streaming* para venda de conteúdo digital (Kirchof; Mello, 2020). Esclarecido por Burroughs (2015, p. 15, tradução nossa), o *streaming* é um processo tecnológico, definido como “conteúdo de multimídia sendo continuamente entregue ao usuário”, permitindo às empresas atingirem seus consumidores de forma personalizada, uma vez que os usuários podem acessar, dentro de um repositório disponibilizado em uma plataforma, aquilo que desejam, quando e como decidirem, desde que realizem pagamentos pré-estipulados. Plataformas de filmes e séries, como Netflix, de música, como Spotify, e de livros, como Amazon ou Scribd, são exemplos desse modo de comercializar diferentes tipos de produtos digitais na internet.

No caso da literatura para crianças e jovens, já existem algumas plataformas que disponibilizam seus acervos mediante pagamento de mensalidades ou de anuidades, geralmente destinadas para escolas, educadores e pais. No âmbito internacional, podem ser destacadas, entre outras, as plataformas norte-americanas Epic! – Unlimited Books for Kids<sup>2</sup>, Raz-kids<sup>3</sup>, entre outras. No Brasil, esse tipo de plataforma ainda não é tão popular quanto nos EUA, embora já existam alguns projetos nacionais baseados na estratégia do *streaming*; um exemplo é a própria plataforma Elefante Letrado. Esse tipo de plataforma, mesmo que comercializado e não gratuito, possui um potencial pedagógico e pode servir como ferramenta de estímulo à leitura, na medida em que compartilha as principais vantagens atribuídas por Procópio (2004) às bibliotecas digitais, as quais abrangem não apenas a facilidade de acesso às obras, mas também

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.getepic.com/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.raz-kids.com/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

a possibilidade de continuar adicionando títulos a um acervo já existente, sem a necessidade de investir em infraestrutura física. Outros recursos, como fornecimento de relatórios detalhados sobre o uso dos livros, pesquisa de palavras em um livro ou em uma coleção inteira de livros e atividades de leitura e interpretação, que podem ser postadas em formato de texto (verbal ou multimodal) e/ou vídeo, também são muito úteis, sem falar nas inúmeras possibilidades que esse tipo de ambiente propicia para a interação do leitor com o professor e/ou com outros leitores, bem como do professor com os pais e outros sujeitos.

Um aspecto importante da presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano é a maneira como elas afetam nossos hábitos de leitura. Até a chegada dos computadores e da internet, o texto literário era comercializado e disponibilizado por meios impressos, especialmente livros, revistas e jornais. A exemplo de músicas, filmes e jogos digitais, outrora distribuídos por meio de mídias físicas e, atualmente, em plataformas digitais na internet, o livro também passou por mudanças em seu formato e distribuição. A mera transposição do conteúdo no papel para a tela de dispositivos digitais, todavia, não se traduziu em um “novo modo” de fazer ou apreciar literatura. Torna-se fundamental, portanto, a distinção entre texto literário tradicional em suporte digital e texto literário digital. Afinal, por mais que a utilização de um novo suporte material provoque mudanças na forma como o leitor se relaciona com o texto, é a literatura digital que, perante o uso pleno de recursos próprios do formato digital e da internet, confere singularidades enriquecedoras à apreciação da obra (Möller; Mügge; Schemes, 2019).

Embora, em muitas escolas, o modelo didático se mantenha muito semelhante à forma antiga, em que a informação permanecia muito limitada aos livros e à sala de aula, hoje, o estudante pode acessar às mídias digitais e recorrer ao conteúdo que lhe agrada, sobre os mais diversos assuntos, de maneira praticamente instantânea, com fácil acesso e disponibilidade. Isso garante uma maior autonomia por parte dos alunos, que não precisam, necessariamente, ater-se apenas ao que é ensinado em sala de aula. Isso vale, também, para os professores, que conseguem, com maior facilidade, buscar novas fontes de conhecimento e inovações (Camargo; Daros, 2018). É interessante notar que, para essas novas gerações, tais ferramentas de conhecimento se mostram presentes desde os anos iniciais de seu ingresso no ensino formal, inclusive no momento da alfabetização. No caso das crianças dos anos iniciais com acesso às plataformas digitais, é interessante interrogar o quanto esse contato causa influências em seus processos de aprendizagem.

Gómez (2015) afirma que plataformas digitais permitem a participação na produção do conhecimento, como nos jogos digitais e nos aplicativos, enquanto a escola só oferece a

possibilidade de consumir e de reproduzir acontecimentos e elementos, geralmente descontextualizados. Já Costa (2014) aponta que o conhecimento adquirido pela internet estabelece uma dinâmica diferente daquela encontrada nos livros, na medida em que aproxima o aluno não só de outras realidades, como também de sua agilidade na comunicação. A criança da sociedade atual tem sido objeto de questionamentos relacionados ao impacto que os novos componentes, como a globalização e a tecnologia, exercem, com forte influência nos processos de socialização, de aquisição de valores e de percepção do mundo, o que inclui os modos de brincar (Coscarelli; Ribeiro, 2017).

Segundo Allan (2015), com uma infinidade de informações disponíveis em bibliotecas, museus virtuais, redes de conhecimento, cursos de educação a distância e plataformas de aprendizado adaptativo, os educadores devem estimular os alunos a utilizarem esses recursos. Em outras palavras, o livro didático deixou de ser um objeto inalterável. O importante, agora, é fazer o uso criativo das diversas ferramentas digitais à disposição. As plataformas digitais disponibilizam conteúdos que podem ser desenvolvidos de diversas formas, dentro e fora da sala de aula. Existe a possibilidade de levar a tecnologia para a escola, como meio de melhorar a interação entre professor, aluno e comunidade. Assim, os educadores podem encaminhar essas novas tecnologias até os estudantes, ressaltando a importância do uso da comunicação, por meio de alternativas que sirvam de suporte no aprendizado e façam com que o aluno reflita sobre o que está acontecendo na sociedade em que vive.

O conhecimento das tecnologias da informação e comunicação (TDs) favorece a aprendizagem, de forma cooperativa, uma vez que amplia as possibilidades de relação entre o aluno e o professor, em uma rede de relações na qual o aluno percebe seus processos de aprendizagem. Rojo *et al.* (2013) mostram a importância da criação de novos contextos de ensino que despertem a sensibilidade dos educandos para o mundo global digital. Os autores destacam que o aprendizado cotidiano é diferente do aprendizado escolar, o que significa que o aprendizado cotidiano ocorre de maneira orgânica; já aquele ocorrido em ambiente escolar, de maneira sistemática e estruturada. Isso implica afirmar que o primeiro está em toda parte e que o último deve estar embasado em um *design* previamente constituído (currículo e/ou pedagogia).

É possível perceber que o currículo escolar pode ser adaptado às plataformas digitais de ensino, propiciando uma aprendizagem que condiz com a realidade das crianças de hoje e fazendo com que o conhecimento ocorra de maneira natural, já que será realizado dentro de um ambiente familiar para os alunos. Gómez (2015) afirma que, se a escola insistir em manter os

métodos ultrapassados, que definem a maioria das instituições de ensino dos dias atuais, distante e ignorante das novidades que a cercam, ela corre o risco de se tornar irrelevante.

Conforme expresso na BNCC (Brasil, 2018), a cultura digital tem acarretado mudanças significativas na sociedade atual. Os alunos e alunas estão imersos na cultura digital, não apenas como meros consumidores. Por sua vez, a cultura digital demanda respostas imediatas aos déficits de informações, dando maior evidência às análises superficiais e ao uso de expressões e imagens mais sintéticas, distintas das tradicionais formas de argumentar na vida escolar. Todo esse cenário mostra à escola os desafios do seu papel, no que diz respeito à formação das novas gerações.

É importante, então, que a escola adote e agrupe as novas linguagens na sua maneira de funcionar, mostrando possibilidades de comunicação e manipulação, promovendo uma educação para a utilização democrática das tecnologias e oportunizando uma participação consciente na cultura digital. Valendo-se das possibilidades das ofertas de tecnologias digitais, a escola pode implantar novas maneiras de promover e construir o conhecimento, a interação e o compartilhamento de significados entre estudantes e professores.

Na verdade, a ideia de que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão já está preconizada na BNCC, como lemos no excerto abaixo:

A reflexão sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil, 2018, p. 72).

Preservar a diversidade cultural é importante, de forma a abarcar produções e diferentes formas de expressão, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., assegurando maior repertório, além de interação e trato com o diferente. A participação dos jovens, em atividades de leitura, com demandas crescentes, possibilita uma ampliação de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos, que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2018).

Conforme consta na BNCC (Brasil, 2018), a sociedade contemporânea é caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais inseridas no nosso cotidiano, assim como nas instituições de ensino e nos espaços de trabalho. Também, a maioria das informações geradas pelas pessoas está guardada digitalmente. Isso significa que, cada vez mais, o mundo está movido pelos aparatos digitais e pelas novas práticas sociais de leitura – a exemplo do grafocentrismo digital antes mencionado –, circunstância que tende a se exacerbar no futuro.

Essas mudanças ocasionadas pelas tecnologias digitais, como também a repercussão na forma como as pessoas se comunicam, influenciam diretamente a maneira como a sociedade se comporta, incluindo o mundo do trabalho. A facilidade das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – tem influência no futuro dos jovens. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, preparando-os para exercer profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Seguramente, a maioria das profissões do futuro estará ligada às tecnologias digitais.

A preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade está expressa na BNCC, já nas competências gerais para a Educação Básica. Diferentes dimensões, que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores:

- **pensamento computacional:** envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- **mundo digital:** envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- **cultura digital:** envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. Em articulação com as competências gerais, essas dimensões também foram contempladas nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e nas competências específicas e habilidades dos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental, respeitadas as características dessas etapas (Brasil, 2018, p. 474).

Logo, há uma demanda que se coloca para a escola: contemplar, de forma crítica, essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas

sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDICs – necessárias para o mundo do trabalho, para o estudo e para a vida cotidiana. Além desses aspectos, deve, também, fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e esses usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários, entre outros.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagens, entrevistas, artigos, charges, tirinhas, HQs, crônicas, contos, verbetes de enciclopédia, artigos de divulgação científica, entre outros, próprios do letramento; trata-se, também, de contemplar os novos letramentos, essencialmente digitais. Uma parte considerável das crianças e dos jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e vai se deparar com problemas de diferentes ordens, que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, *remixes* ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação, nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar.

## 2.4 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

A habilidade desenvolvida, especialmente, para o ensino escolar da leitura-transformação do escrito para o oral, supostamente utilizada em qualquer situação de leitura com que se defronta o leitor no seu cotidiano, foi ultrapassada por um conjunto de estratégias diversificadas, adequadas a cada uma das situações sociais do leitor (Barbosa, 2012). Então, o que caracteriza o leitor contemporâneo é a flexibilidade no ato de ler. Em uma concepção mais contemporânea, define-se a leitura como um ato de atribuição de significado a um texto escrito (Barbosa, 2012). Leitura é uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas, reconstrói um significado no ato de ler.

Pensando dessa forma, o mediador encarregado da aquisição da prática da leitura – o professor – deverá ser responsável por organizar dinâmicas, para que se efetive a formação do leitor, de forma consciente, pela prática concreta de ler, pois somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores. Para tanto,

como mediador desse processo de transformação de hábitos, o professor deverá explicitar aos seus alunos que, ao se ler, realiza-se um exercício amplo de raciocínio, tornando-os indivíduos praticantes da categoria, sujeitos cultos, justos, solidários, sábios e criativos (Krug, 2015).

O rápido aumento de táticas e mudanças nos submete à implantação de novas práticas pedagógicas, que visem atender aos interesses e às necessidades das crianças e dos jovens, frente a um mercado acirrado de trabalho. Apesar de tantas transformações, os pequenos e os jovens dominam, habilmente, as novas tecnologias, mais até que nós, professores, relacionamos com tais recursos. Assim, deve-se provocar não somente o resgate pelo gosto da leitura, mas também, em especial, a compreensão dela. Nesse processo, o professor identificará interesses e dificuldades do ato de ler, em seus alunos, proporcionando-lhes ampliar e estreitar o diálogo. Com isso, reforçará a leitura, frente às modificações modernas que se enfrentou e que se proporcionou, até então, e lhes proporcionará, futuramente, bem mais.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2020), a leitura é a estratégia eficaz, no processo de ensino e de aprendizagem, sendo praticada pelos alunos de diversas formas e métodos. É possível orientá-la, de maneira que ela se expanda muito além das notas das aulas: sublinhando pontos importantes de um texto, monitorando a compreensão na hora de ler, empregando técnicas de memorização, elaborando resumos, planejando e estabelecendo metas, entre outras. Com absoluta certeza, tal mecanismo favorecerá o desenvolvimento da leitura de forma produtiva.

A leitura permite o despertar de sentimentos e emoções, inspirando-nos a um ambiente repleto de possibilidades formuláveis, tantas vezes quantas forem necessárias, haja vista o leitor se permitir ser conhecedor da sua aptidão, em maior escala de pretensões, estabelecendo, dessa maneira, uma sólida relação de dados concisos e se permitindo inferir, comparar, questionar, relatar e observar a essência do conteúdo. Justifica-se, ainda, que o leitor é agente ativo da constante busca de conhecimento e necessita afirmar sua posição social, cultural e humana, dentro do contexto que preconiza, sem fragilizar a pluralidade intelectual.

Segundo Freire (1989, p. 11), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, antes de aprender a ler e a escrever ou mesmo de a criança ser alfabetizada, deve, primeiramente, ler o mundo que está à sua volta, entender seu contexto e fazer uma ponte entre a linguagem e a realidade. Pensando assim, a leitura da palavra não pode deixar de considerar o conhecimento de mundo que cada leitor possui, adquirido em seu contexto, suas vivências e sua realidade. Linguagem e realidade se fundem, dinamicamente, evidenciando que a compreensão do texto, de modo crítico, implicará relações entre texto e contexto.



O estudo do papel de apoio das habilidades metalinguísticas (conhecimento da fonologia, morfologia e sintaxe), especialmente da relação entre o processamento fonológico e as habilidades de leitura, em sistemas alfabéticos, tem atraído a atenção de muitos pesquisadores que estudam a aquisição da linguagem. Vários estudos têm demonstrado uma correlação entre o nível de consciência fonológica e o desempenho em atividades de alfabetização. Alguns autores (Morais *et al.*, 1979; Read *et al.*, 2016) acreditam que a instrução formal no sistema alfabético é um fator ou uma razão importante para o desenvolvimento da consciência fonológica. Eles argumentam que a consciência fonológica é um pré-requisito para o domínio da linguagem escrita (Barrera; Maluf, 2003). Porém, antes de dominarmos a escrita e sabermos ler, já somos letrados.

Ser letrado é ter a capacidade do uso da escrita para se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever, para atingir diferentes objetivos –informar ou se informar, interagir com os outros, imergir no imaginário ou no estético para ampliar conhecimentos, seduzir ou induzir e se divertir para se orientar, a fim de dar apoio à memória (Soares, 2022). É a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidade de se orientar pelas convenções, ao escrever, e atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos e escrevendo ou lendo, de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor.

Os primeiros três anos dos nove anos do Ensino Básico formam um ciclo de alfabetização e não devem ser interrompidos (Brasil, 2010). É o que recomendam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Conforme consta no documento (Brasil, 2013), mesmo que um sistema de ensino ou escola opte pelo regime continuado, os três primeiros anos do Ensino Básico devem ser encarados como um bloco ou ciclo educativo ininterrupto, sem possibilidade de organização. Já se sabe que a repetência, nesse período, não garante a alfabetização e pode afetar o desempenho escolar da criança, ao longo do Ensino Fundamental, principalmente na transição do 1º ano para o 2º ano e para o 3º ano (Brasil, 2018). Ao final do ciclo, a criança deverá saber ler e escrever.

O processo de leitura e escrita é complexo e requer aprendizagem contínua para acomodar as diferentes fases de desenvolvimento das crianças do 6º ao 9º ano. O Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2023) recomenda como os professores podem aumentar a mobilidade das crianças, em sala de aula, mergulhar em diversas linguagens artísticas, utilizar materiais que oportunizem reflexão e enfrentamento, a começar pela literatura, e estudar suas

propriedades. A avaliação, por outro lado, deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica. Para fazer isso, os educadores precisam usar uma variedade de ferramentas e procedimentos, como observação, avaliação descritiva e reflexiva, trabalho individual e em grupo, portfólios, exercícios, testes, pesquisas e desenvolvimento do aluno.

Portanto, a leitura é a base do processo de alfabetização e da formação da cidadania. Ao ler uma história, a criança desenvolve todo um potencial crítico: pensar, duvidar e questionar. “Ler é estimulante” (Silva; Santos, 2018, p. 65). Sem a leitura e a escrita, as pessoas deixam de se comunicar adequadamente com seus semelhantes e se tornam seres insensatos em relação ao mundo. Ao falar da alfabetização, não se pode descartar o letramento. Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno; ou seja, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (Thomaz, 2009). Desse modo, ressaltando as ideias de Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), Piccoli e Camini (2012) e Soares (2022), mencionadas com mais detalhes nos tópicos anteriores, a leitura e a alfabetização, embora tenham conceitos e sejam habilidades diferentes, estão conectadas, em função de uma ser ferramenta para o desenvolvimento da outra, pois alguém alfabetizado consegue aprimorar suas habilidades de leitura, e a leitura incentiva e ajuda no processo de alfabetização.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo explica a forma como esta pesquisa está organizada e desenvolvida. A pesquisa qualitativa leva em consideração a criticidade, a subjetividade e a trajetória formativa da pesquisadora. Dessa maneira, o capítulo está organizado em seis seções: natureza e tipologia de pesquisa; caracterização do objeto: a plataforma Elefante Letrado; sujeitos participantes da pesquisa; instrumentos de coleta de dados; análise de dados: análise textual discursiva; e, por fim, aspectos éticos da pesquisa.

#### 3.1 NATUREZA E TIPOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Isso se dá porque a pesquisa qualitativa reforça o caráter situado de uma prática de pesquisa calcada, majoritariamente, na interpretação de dados que não só descrevem o mundo, mas valorizam alguns de seus aspectos como passíveis de receberem tratamento científico, o que “torna o mundo visível” (Flick, 2009, p. 16). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador exerce uma função central e se constitui como um dos instrumentos principais do trabalho, pois é o responsável por elucidar o problema proposto na investigação. Ainda, Flick (2009) indica a existência de uma variedade de registros que podem servir como representação autoral dos fenômenos observados; fazem parte dessa variedade as “notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais” (Flick, 2009, p. 16).

Além disso, de acordo com Yin (2007, p. 39), o estudo de caso tem por objetivo “investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. De acordo com Ponte (2006, p. 115), o estudo de caso é:

[...] uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Já Lüdke e André (1986, p. 18-20, grifos nossos) caracterizam a metodologia de estudo de caso a partir dos seguintes sete critérios:

1. Os estudos de caso visam à **descoberta**. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a

- novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance.
2. Os estudos de caso enfatizam a **interpretação de um contexto**. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de problemas, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.
  3. Os estudos de caso buscam **retratar a realidade** de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
  4. Os estudos de caso usam uma **variedade de fontes de informação**. Ao desenvolver o estudo de caso, pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
  5. Os estudos de caso **revelam experiência vicária** e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas” em lugar da pergunta: este caso é representativa do que? O leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística (Stake, 1983) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.
  6. Estudos de caso **procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social**. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão.
  7. **Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa**. Os dados do estudo podem ser representados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slide, discussões, mesas-redondas. Os relatos escritos apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

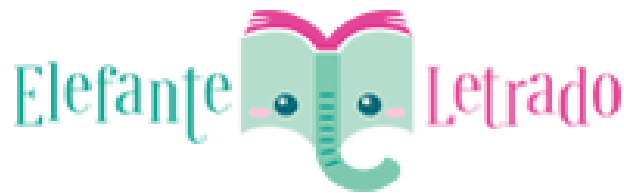
Esta pesquisa busca verificar como a plataforma Elefante Letrado influencia os processos de alfabetização e letramento das crianças do 3º ano dos anos iniciais. Seguindo isso, os objetivos específicos da pesquisa são: identificar modos de utilização da plataforma EL propostos pelos docentes; destacar funcionalidades que, na percepção dos docentes, tornam-na uma ferramenta com potencial para contribuir com os processos de alfabetização e letramento; e identificar aspectos que podem ser aperfeiçoados, a fim de aumentar o acesso à plataforma

Desse modo, considerando o problema de pesquisa e visando contemplar seus objetivos específicos, optamos pelo estudo de caso, uma vez que trabalharemos com oito professores de 3º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas particulares de Porto Alegre/RS. Além disso, a abordagem qualitativa permitirá trazer não apenas a experiência dos participantes, mas também da pesquisadora e de sua orientadora para a análise.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO: A PLATAFORMA ELEFANTE LETRADO

A escolha pela plataforma digital Elefante Letrado (EL), para esta pesquisa, deu-se na observação da ausência de dados referentes à plataforma que possibilitassem maior compreensão sobre as possibilidades pedagógicas e as potencialidades no conteúdo disponibilizado nela.

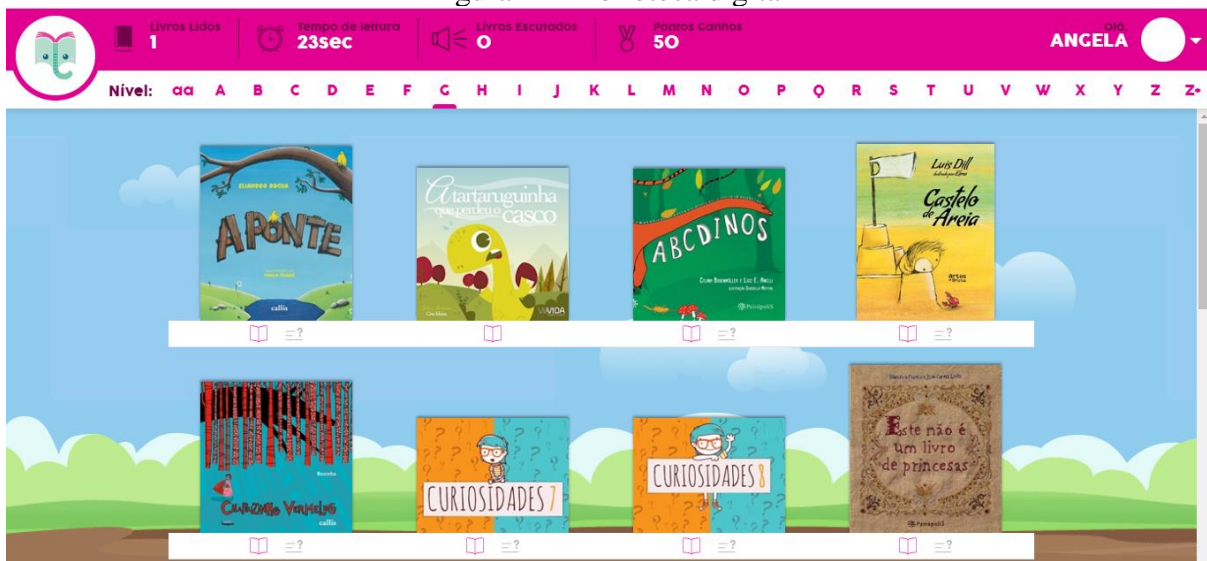
Figura 1 – Logotipo da plataforma



Fonte: Elefante Letrado (2022).

O Elefante Letrado é uma plataforma digital para estudantes do Ensino Fundamental 1 (entre 5 e 11 anos) que disponibiliza livros em língua portuguesa (brasileira) e língua inglesa, escritos por autores selecionados pela gestão da plataforma, e considera diversos gêneros textuais. A plataforma também possui jogos pedagógicos, com a finalidade de avaliar se os alunos entendem o que leem, além de relatórios, que auxiliam os professores no acompanhamento de resultados. O resultado das atividades é feito a partir de uma biblioteca digital (Figura 2) lúdica, que promove o acesso às obras. O desempenho da turma pode ser avaliado em tempo real. A plataforma é atualizada mensalmente, com o objetivo de aumentar o repertório de leitura das crianças. A Figura 2 apresenta um exemplo de como os livros são disponibilizados para as crianças usuárias da plataforma.

Figura 2 – Biblioteca digital



Fonte: Elefante Letrado (2022).

Além disso, é possível identificar os alunos que realmente leem os livros, porque cada criança recebe uma pontuação, de acordo com o tempo de visualização de cada página. Caso a pontuação esteja baixa, a plataforma solicita a releitura do livro. Para que cada estudante siga seu próprio ritmo, a plataforma organiza os livros em cinco níveis de capacidade, conforme o escore de cada aluno. Ainda, a plataforma apresenta um visual atrativo para as crianças, podendo ser facilmente acessada tanto da escola quanto de casa.

Segundo dados disponibilizados no *site* da plataforma, o EL é adotado e está presente em todas as regiões do Brasil e no exterior, como nos Estados Unidos e no Japão. No total, já são mais de 1,5 milhão de livros lidos, uma média de 34 livros no ano por aluno (Elefante Letrado, 2022). A partir da minha percepção<sup>4</sup>, quando usava a plataforma junto aos alunos, ela é de fácil manuseio, e, a partir dos livros selecionados, é possível planejar diversas atividades voltadas para o letramento e a alfabetização.

O EL se integra às novas práticas sociais de leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual reconhece que o ambiente digital vem assumindo, progressivamente, maior relevância como portador de textos (Brasil, 2018). Não substitui o livro impresso nem a frequência às bibliotecas físicas, tampouco o papel do professor, mas se soma às práticas pedagógicas como um instrumento pedagógico inovador, projetado para possibilitar que os alunos relacionem os textos com suas condições de produção e com seu contexto sócio-histórico

<sup>4</sup> Em 2018, estagiei no X, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, e tive a oportunidade de observar os estudantes utilizando a plataforma Elefante Letrado (falado na introdução).

de circulação, identificando sua intencionalidade e analisando criticamente discursos e recursos expressivos (Elefante Letrado, 2022).

### 3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa são todas professoras do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, de duas escolas de ensino privado de Porto Alegre/RS, totalizando oito professoras. A escolha pelas professoras do 3º ano dos anos iniciais foi estabelecida em função de que as crianças dessa etapa estão no final do ciclo da alfabetização, e, portanto, é possível analisar com mais diversidade de dados suas atividades de leitura e de escrita.

A coleta de dados com os participantes foi realizada no período de março a maio de 2023. Na ocasião, o grupo de participantes foi caracterizado a partir dos seguintes parâmetros: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de magistério, tempo de atividade na escola, período de participação no projeto Elefante Letrado, entre outros.

Quadro 1 – Participantes

<b>ESCOLA</b>	<b>PROF.<sup>a</sup></b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>
A	P1	Pedagogia	Psicopedagogia Neuropsicopedagogia	17 anos
	P2	Pedagogia	-----	26 anos
	P3	Pedagogia	-----	25 anos
	P4	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	29 anos
B	P1	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	24 anos
	P2	Pedagogia	Psicopedagogia	13 anos
	P3	Pedagogia	Ludopedagogia	5 anos
	P4	Pedagogia	Educação Especial	15 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento elaborado para esta pesquisa foram entrevistas semiestruturadas (localizadas no Apêndice C), para que sejam realizadas essas entrevistas, a fim de se responder ao problema de pesquisa: como o uso pedagógico da plataforma Elefante Letrado pode se articular com os processos de alfabetização e letramento de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental?

A escolha pela realização de entrevistas é pautada no fato de que essas apresentam maior flexibilidade, tanto é que podem assumir as mais diversas formas: podem se caracterizar como informal, quando se distinguem da simples conservação, apenas por ter um objetivo básico, ou seja, a coleta de dados; podem ser focalizadas, quando, embora livres, enfocam um tema bem específico, cabendo ao entrevistador se esforçar para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão; podem ser semiestruturadas, quando são guiadas por uma relação de pontos de interesse, que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso; e, por fim, podem ser totalmente estruturadas, quando são desenvolvidas a partir de uma relação fixa de perguntas (Gil, 2002).

Neste trabalho, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, uma vez que, de acordo com Gil (2002), esse tipo de entrevista propicia que o entrevistador retome a questão original ao perceber desvios, ao passo que o entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado. A entrevista semiestruturada possui um roteiro de orientação, composto de questões abertas, que se organizam a partir de certa flexibilidade, o que confere ao roteiro a possibilidade de um enriquecimento de detalhes importantes que surgem à medida que as informações emergem das respostas do entrevistado. As entrevistas foram gravadas, a fim de registrar os dados e poder retomá-los.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A análise e a interpretação dos resultados se realizaram por meio da metodologia de análise textual discursiva, amparadas nos conceitos defendidos por Moraes e Galiazzi (2016). Para os autores, o ciclo de análise é constituído de três elementos fundamentais:

1. Desmontagem dos textos, também chamado de “processo de unitarização”;
2. Estabelecimento de relações, também denominado “categorização”, em que se constroem relações entre as unidades de base, resultando nas categorias;
3. Captação do novo emergente, que consiste na impregnação dos materiais de análise, possibilitando a emergência de uma compreensão renovada do todo. O metatexto resultante desse processo representa a explicitação da compreensão que se apresenta como resultado de uma combinação de elementos resultantes dos processos anteriores.



A exposição segue com foco no ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas auto-organizados, a partir do qual emergem as compreensões.

Em resumo, a discussão desses elementos mostra que a análise textual discursiva se apresenta como um processo auto-organizado de formação de compreensões, em que emergem novas interpretações, as quais derivam de três componentes essenciais: a desconstrução dos textos do *corpus*; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e a captação do novo emergente, em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes; Galiazzi, 2016).

O ciclo da análise textual discursiva é um exercício de produzir e expressar sentidos. Os textos são assumidos como significantes, em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos (Moraes; Galiazzi, 2016). A intenção disso é construir compreensões a partir de um conjunto de textos – e, no caso desta pesquisa, das transcrições das entrevistas. Pretendeu-se acessar sentidos possíveis, na fala das entrevistadas, pois os resultados obtidos dependem tanto dos autores dos textos, as professoras entrevistadas, quanto das reflexões do pesquisador. Portanto, com os dados coletados, iniciou-se um processo de construção de novas concepções sobre o fenômeno investigado.

Primeiro, nesta análise, ocorreu a unitarização, e foram encontradas 423 unidades de sentido, mediante a desconstrução dos materiais textuais em questão (as entrevistas). Essas unidades de sentido têm a finalidade de iniciar o processo para elaborar textos descritivos e interpretativos, que apresentem argumentos pertinentes à compreensão em relação aos fenômenos investigados; elas são elementos relevantes destacados no texto pelo pesquisador (Moraes; Galiazzi, 2016). Reagrupando e estabelecendo relações entre as unidades de sentido, estruturaram-se as 423 categorias iniciais. A partir de outra rodada de relações, com novos agrupamentos, organizaram-se as categorias intermediárias (foram geradas 157 categorias intermediárias e, com base nelas, foram criadas 3 categorias finais (Cazzanelli, 2022). As professoras participantes foram nomeadas por um P, seguido do número, conforme a sequência das entrevistas.

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A presente investigação, desenvolvida na área da educação e caracterizada pelo envolvimento de seres humanos, foi conduzida em conformidade com os princípios éticos não apenas em momentos específicos, mas ao longo de todo o processo de investigação (Padilha *et al.*, 2005 *apud* Costa, 2014). Trata-se de uma pesquisa com participantes não identificados,

conforme parágrafo único do artigo 1º da Resolução n. 510, de abril de 2016 (Brasil, 2016). Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), destinado aos sujeitos da pesquisa, de modo que eles declarem ciência em relação aos objetivos e às metodologias a serem utilizados na investigação, bem como ao fato de que é respeitada a individualidade de cada sujeito. Todos os entrevistados assinaram o TCLE.

Ainda, houve um Termo de Anuência para Realização de Pesquisa Científica, destinado ao representante maior da instituição educativa, contemplando as mesmas informações presentes no outro termo. Informa-se que esse documento (Apêndice B) se encontra assinado, havendo, portanto, a autorização do representante das instituições para a realização da pesquisa. A todos os participantes, foi dada a possibilidade de desistência, na participação desta pesquisa, ao longo de todo o processo, bem como foi mantido total anonimato dos sujeitos e das instituições onde o estudo ocorreu.

#### 4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Da análise efetuada, emergiram três categorias finais que possibilitaram compreender “como o uso pedagógico da plataforma Elefante Letrado pode se articular aos processos de alfabetização e letramento das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental”. Essas categorias emergiram do processo de análise textual discursiva, especialmente por meio das etapas de transcrição e unitarização, cujas descrições e interpretações serão apresentadas na seção a seguir, a saber: (i) plataforma digital: interesse e desinteresse dos estudantes; (ii) auxílio para os professores em seus planejamentos de atividades e recursos; (iii) uso da plataforma digital Elefante Letrado, nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes.

Antes de passar para a discussão da categoria 1, cabe destacar que a inserção da plataforma Elefante Letrado, nas escolas pesquisadas, foi feita pela decisão dos gestores das escolas e não por solicitação dos professores. Entretanto, após a efetiva implantação, houve boa aceitação por parte de professores e estudantes, conforme se percebe nas falas a seguir: *“A plataforma é muito compatível com o método de ensino do colégio. Acredito que tenha tido uma boa aderência e hoje a gente usa muito... Os alunos têm mais interesse na plataforma”* (P1).

Todas as professoras entrevistadas encontraram a plataforma implantada na escola ao serem contratadas. Então, ocorreu um processo de adaptação das professoras, contando com o suporte que a plataforma oferece aos docentes. Através desse suporte, as professoras podem comunicar, por exemplo, quais os livros que tiveram maior aderência pelos estudantes, como refere a professora P1: *“A gente até consegue entrar em contato e dizer que livros engajaram mais”*. As professoras mencionaram, também, que, ao ser inserida nas escolas, a plataforma possibilitou formas diferentes de avaliar o nível de fluência leitora dos estudantes. E fica claro, ainda, que as docentes se utilizaram desse recurso como auxílio nos seus planejamentos de aula, como podemos notar nas falas da professora P1: *“O Elefante Letrado também é um braço que pode nos ajudar a avaliar o aluno por estímulos diferentes. Agrega bastante potencial no uso pedagógico”*. Então, além de monitorar o engajamento dos livros mais lidos pelos alunos, a plataforma apresenta possibilidades para que as professoras avaliem e acompanhem a fluência de leitura de cada um deles.

No início da implantação da plataforma, foram necessários vários ajustes, pois as professoras ainda não estavam apropriadas totalmente desse recurso. Então, foram realizadas oficinas com os profissionais de TI, para atualizar todas as professoras que trabalham com a plataforma Elefante Letrado. Após esse período, a plataforma foi crescendo nas escolas, e as

professoras conseguiram ser mais assertivas na forma de conduzir esse recurso em sala de aula. Algumas professoras precisaram de mais suporte para entender o funcionamento do Elefante Letrado, pois, quando o recurso foi incorporado, em uma das escolas, os professores tiveram uma oficina que trabalhou os princípios básicos da plataforma e logo foram para a prática, como contam as professoras P3 e P5, respectivamente: *“Foram vários ajustes no início”*; *“Mas eu precisava de mais suporte”*. Portanto, é preciso ter um treinamento para ensinar os professores a utilizarem a plataforma e poderem aproveitar ao máximo seus recursos.

Além disso, é importante ressaltar que, para a plataforma ser implantada nas escolas, é necessário que haja uma boa estrutura de materiais, como: uma boa internet, iPad, Chromebook e computadores, para que o momento de leitura seja significativo e para que a criança consiga entrar na plataforma e aproveitar o máximo dela. Desse modo, conforme a P5 assinala, as escolas estão investindo em modernas tecnologias para incorporar a plataforma digital Elefante Letrado. Contudo, a P5 salienta que há escolas que não possuem recursos suficientes para trabalhar com a plataforma digital, como é possível observar em suas falas: *“Aqui na escola, agora, eles estão investindo; porque a nossa escola tem recursos, mas tem escolas que não têm recursos”*. É possível perceber que, para utilizar a plataforma Elefante Letrado, de uma maneira que tenha significado para as crianças, é necessário que haja recursos que acompanhem o desenvolvimento da plataforma. *“As novas tecnologias permitem o surgimento de uma nova sala de aula. Além da presença de equipamentos e da alteração do espaço físico, as alterações culturais provocadas pela era digital também mudam a sua gestão e a sua função”* (Silva; Santos, 2018, p. 6).

Por fim, é possível destacar que a plataforma Elefante Letrado obteve uma boa aceitação desde que foi incorporada nas escolas estudadas. Tanto que algumas professoras comentam que o recurso é fundamental para seus planejamentos de aula (que são analisados ao longo do trabalho), conforme comenta a P5: *“eu acho que é fundamental ter a plataforma para trabalhar com os alunos”*.

Seguindo o que foi discutido, apresentaremos o detalhamento das categorias emergentes do processo de análise a partir do próximo tópico.

#### 4.1 CATEGORIA 1: PLATAFORMA DIGITAL: INTERESSE E DESINTERESSE DOS ESTUDANTES PELA LEITURA

Diante das respostas expressadas pelas professoras entrevistadas, percebeu-se que a plataforma digital Elefante Letrado agrega potencial no uso pedagógico e desperta o interesse,

bem como o desinteresse dos estudantes. No que se refere ao uso pedagógico, a plataforma permite que as professoras acompanhem o progresso individual de cada aluno, identificando suas dificuldades e avanços. O educador deve ver o educando como um sujeito social e participativo para intervir no mundo (Freire, 1997), isso vai ao encontro da fala da P2: *“numa plataforma, eu acho mais seguro realizar a avaliação integral do aluno, podendo ver o todo dele em diferentes estilos”*. A avaliação integral centra a estratégia de controle da formação do aluno (Luckesi, 1984). Nesse sentido, parece que a plataforma contribui para o engajamento do estudante, auxiliando quanto à sua leitura, à interpretação de texto e ao vocabulário, e favorece o acompanhamento realizado pelo professor, o qual pode avaliar o aluno de maneira integral.

Através da plataforma Elefante Letrado, as professoras podem adaptar o ensino às necessidades individuais de cada estudante, por exemplo, escolher livros, de acordo com a fluência leitora de cada um, passar as páginas dos livros mais rápido ou mais devagar, auxiliar no seu momento de leitura e mandar tarefas para casa, para o estudante praticar sua oralidade. Nesse sentido, podemos perceber que cada aluno tem uma demanda diferente, conforme suas necessidades, em relação às propostas da plataforma. Os exercícios e as atividades são personalizados conforme o nível de leitura e escrita de cada estudante, proporcionando um aprendizado mais eficaz e significativo. As professoras adaptam as leituras para a fluência leitora de cada estudante; se há um estudante que está lendo fluentemente, a professora pode avançá-lo nos níveis de leitura da plataforma – os níveis vão de A a Z, em que A é para os leitores iniciantes, e, quanto mais próximos do Z, mais fluentes na leitura os estudantes estão.

Segundo as professoras entrevistadas, a plataforma possui recursos lúdicos e interativos, como jogos e recompensas virtuais, para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais divertido. Isso pode estimular o interesse e a motivação dos estudantes, contribuindo para um maior envolvimento com as atividades propostas, como é possível observar na fala da P2: *“Tem crianças que gostam muito; acredito que tenha tido uma boa aderência, e hoje a gente usa muito normal”*. Ao falar em normalidade, a P2 parece expressar que os estudantes se sentem engajados nas atividades da plataforma.

Ainda, as professoras participantes da pesquisa apontam que, através da plataforma, os alunos têm acesso a uma biblioteca virtual, com uma ampla variedade de livros digitais adequados à sua faixa etária e ao seu nível de leitura. Isso incentiva a leitura autônoma, o contato com diferentes gêneros literários e o desenvolvimento do gosto pela leitura, como afirma a P1: *“Eles já são super autônomos, já sabem como fazer, eles são super ligados, são bem apropriados e gostam da leitura. A gente vai da leitura para o hábito da leitura”*. Nota-se, nas

falas da P1, que a plataforma Elefante Letrado desperta o gosto pela leitura, tornando os estudantes mais autônomos e apropriados desse recurso.

A fim de trabalhar cada vez mais essa autonomia, nos estudantes, de acordo com as professoras, a plataforma oferece atividades interativas, que permitem aos alunos praticarem habilidades de leitura, como reconhecimento de palavras, compreensão de textos, identificação de rimas, entre outras, ou seja, ajusta-se ao nível de cada aluno, proporcionando um aprendizado personalizado. Atualmente, um aperfeiçoamento na plataforma contribuiu para engajar ainda mais os estudantes, conforme comenta a P2: *“Mas as últimas alterações feitas, como de poder gravar, são bem bacanas, eles curtem”*. Um dos aperfeiçoamentos é a questão visual, o que chama a atenção das crianças, pelo seu *layout* colorido e animado, como é possível observar na fala da P3: *“A plataforma tem toda essa questão visual que, para as crianças, atrai”*. Portanto, apesar de a plataforma já conseguir fazer com que os estudantes trabalhem sua autonomia e desenvolvam sua formação leitora, ela ainda é aperfeiçoada para atrair mais as crianças, através de seu *layout* e *design*, entre outras alterações que tornem lúdico o momento de leitura.

Ainda, no que se refere ao uso pedagógico, além da leitura, a plataforma oferece atividades que auxiliam os alunos no desenvolvimento da escrita. Eles podem criar seus próprios textos, receber *feedbacks* e interagir com outros colegas, o que contribui para o aprimoramento das habilidades de expressão escrita. Isso foi uma das interpretações e percepções da P5, de acordo com a fala: *“Auxilia como uma ferramenta na fluência escrita da criança”*. A conexão entre leitura e escrita é fundamental no desenvolvimento da habilidade linguística e na formação de um indivíduo como leitor e escritor competente. Essas duas habilidades estão intrinsecamente relacionadas e se influenciam mutuamente de várias maneiras.

Ao entrar no universo da leitura, a criança amplia suas habilidades de criticidade, pois, quando lê uma história, é capaz de perguntar, duvidar e pensar de diversas formas, ampliando seu repertório linguístico e sua visão de mundo e despertando sua criatividade (Abramovich, 2003). Todas essas habilidades são possíveis, a partir da plataforma Elefante Letrado, visto que uma de suas funções é a formação leitora. Entretanto, conforme observamos na fala da P1, quando afirma que *“Quanto menor a criança, maior a aceitação da plataforma”*, há alunos que perdem o interesse, pois, no 3º ano, eles já tendem a ler um volume maior de leitura – P1: *“Eles vão ficando mais resistentes, porque os livros, em algum momento, se tornam desinteressantes pelo formato ou pela proposta”*. Então, podemos dizer que a plataforma é um recurso bem aceito pelas crianças, em geral, e proporciona fluidez no planejamento das

professoras. Porém, conforme as crianças vão crescendo, torna-se mais desafiador ensinar a formação leitora por meio da plataforma.

As professoras apontam que, no 3º ano do EFI, os estudantes têm demonstrado maior interesse em livros físicos e em coleções como *Harry Potter* e *Diário de um Banana*; portanto, o interesse pela plataforma diminui, pois os alunos relatam que ela se torna infantilizada. Confirmamos isso com as falas da P1: *“Perdem o interesse e começam a ter interesse por coleções maiores, como: Harry Potter”* e *“Quanto maior a idade do estudante, ele perde o interesse, pois fica muito infantilizado”*.

Além disso, no 3º ano, os alunos têm maior acesso aos *sites* e às redes sociais. Nesse sentido, P2 explica que ocorreram mudanças na plataforma, como poder gravar a própria voz, o que agradou as crianças e gerou maior engajamento com a plataforma digital. Ademais, as leituras proporcionadas pela plataforma são mais clássicas e mais culturais, e o perfil de leitura começa a mudar a partir do 3º ano do EF, e, assim, os estudantes, mesmo gostando de trabalhar na plataforma digital Elefante Letrado, começam a trazer livros físicos de casa com maior volume de leitura.

Um outro aspecto que se nota, nas falas das professoras, é a necessidade explorar tudo que a plataforma oferece, senão as crianças perdem o interesse por ela. As professoras estipulam metas de leitura e relatam que os alunos ficam felizes ao cumprirem essas metas, conforme observado nas falas da P1: *“No 3º ano, eles ficam muito felizes”*, *“ah já bati a meta da semana”*, *“ah já bati a meta do mês”*, *“acho que é muito de como a gente conduz que traz a criança também”*. Assim, as professoras acreditam que o interesse pela plataforma é proporcional à maneira como ela é exposta para as crianças. Uma forma de estimular a utilização da plataforma é mostrando e explicando que, conforme as leituras vão sendo realizadas, o nível de leitura aumenta, sendo divididos de A a Z e liberando novos livros para cada nível atingido.

Com a finalidade de manter o interesse dos estudantes pela plataforma e motivá-los, as professoras acreditam que os docentes devem estar familiarizados com ela – P1: *“Acho que o professor tem que conhecer bem a plataforma para poder engajar os alunos”*. A P2 explica que há alunos com capacidade para ler qualquer livro proposto por elas, contudo o interesse pela plataforma é nulo, e esse estudante não avança, nos níveis de leitura, ficando estagnado em um nível somente. No que se refere à questão do perfil do 3º ano do EF, as professoras relatam que é necessário estar atento para colocar o estudante onde ele se encaixa melhor, de acordo com seu nível de alfabetização e sua fluidez na leitura, pois nem todos os estudantes realizam a mesma leitura, devido ao nível de fluência leitora de cada um. Então, conforme a

fala da P2, *“Sempre tem que estar muito atento ao perfil do aluno”*, o professor precisa estar atento ao perfil do estudante, para orientá-lo na utilização da plataforma, conforme seu nível e fluência de leitura.

A mudança no perfil de leitura faz com que os estudantes do 3º ano do EF não tenham a mesma disposição com a plataforma, conforme tinham no 1º e 2º ano. No 1º e 2º ano do EFI, são alunos que estão recém descobrindo a leitura, o hábito da leitura e o ler pelo prazer de ler; por isso ocorre esse maior interesse no Elefante Letrado, porque traz uma leitura mais infantil voltada para o universo deles, conforme podemos observar na fala da P2: *“Mas eu não vejo aquela iniciativa que eu via no primeiro e no segundo ano”*. No 3º ano do EF, os alunos não leem por espontânea vontade, fazem somente as leituras e atividades propostas pelas docentes, quando os materiais eletrônicos chegam em sala de aula e as professoras pedem para a turma explorar os recursos do Elefante Letrado.

Entretanto, é possível notar que os estudantes do 3º ano do EF preferem leituras mais para infanto-juvenil do que infantil, e, assim, eles fogem para outros *sites*, como observado nas falas da P2: *“Então, quando a gente traz para a aula o iPad ou Chromebook e digo: explorem o EL, eu vejo fuga para outras abas, para outro interesse. Então, a gente precisa dar uma monitorada no que eles estão lendo”*. Assim, conforme os estudantes vão crescendo e ampliando sua fluência na leitura, eles começam a explorar outros recursos digitais, que tenham livros e assuntos do seu interesse, e isso dispersa um pouco o foco da plataforma.

As professoras explicam que seus alunos, por serem nativos digitais, sabem manusear com muita propriedade a plataforma. Segundo Prensky (2002), os nativos digitais são aqueles que cresceram inseridos e cercados pelas TDs, em especial as digitais. Desse modo, a tecnologia analógica típica do século XX – como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livro, por exemplo), disquete, entre outras – é ultrapassada, na percepção dos nativos digitais, que, desde a mais tenra idade, têm acesso às tecnologias digitais, como *smartphone*, *pen drive*, televisão digital, internet sem fio, entre outros aparatos. Isso é possível observar nas falas da P2 e P1: *“Eles têm muita agilidade para manusear recursos digitais”*; *“Eles já são super autônomos, já sabem como fazer, eles são super ligados, são bem apropriados”*.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas percebem que a quantidade de leitura muda, a partir do 3º ano do EF, embora o interesse pela plataforma oscile. Isso porque, mesmo trabalhando e manuseando com facilidade a plataforma digital, os estudantes dispersam para outras mídias e leem os livros físicos, ampliando, assim, seu repertório de leitura e se tornando cada vez mais autônomos, no que se refere à sua fluência leitora.



A P5 afirma que trabalhar com a plataforma virtual Elefante Letrado é uma experiência inovadora e que o virtual está muito em alta, logo as crianças acabam se interessando por todos os recursos que ela pode oferecer, como poder gravar sua voz, pausar a leitura ou criar uma história. Segundo Rezende (2016), percebe-se que o desenvolvimento das novas tecnologias é resultado de demandas sociais, mas que, para utilizá-las, faz-se necessário dominar novas habilidades. Nesse sentido, concordamos que os letramentos digitais tanto são afetados pelas culturas quanto afetam as culturas nas quais são introduzidos, de modo que seus efeitos sociais e cognitivos variarão em função dos contextos socioculturais e das finalidades envolvidas na sua apropriação (Buzato, 2006).

Dessa maneira, é importante que a família acompanhe o processo de ensino e aprendizagem da criança, bem como o desenvolvimento desta, durante sua formação leitora e digital, visto que a família é o primeiro meio social que a criança frequenta e pelo qual recebe seus primeiros estímulos. De acordo com as professoras entrevistadas, as famílias são bem receptivas em relação à plataforma Elefante Letrado. Quando há participação da família, no que se refere às leituras da plataforma digital, acaba refletindo positivamente no desenvolvimento do estudante. As professoras entendem que o estímulo da família, em relação à leitura, é fundamental para o desenvolvimento do letramento das crianças.

[...] o letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais (Almeida, 2014, p. 205).

Corroborando o que foi exposto acima, as professoras entrevistadas entendem que a leitura dos pais com os filhos não precisa ser todos os dias, contudo afirmam que é importante ter um momento para ver o que seu filho está fazendo, uma vez que há famílias que não participam efetivamente do processo de leitura das suas crianças. Segundo Cruz *et al.* (2012, p. 16), “a leitura de histórias é uma das atividades mais comuns no ambiente familiar. São (felizmente) cada vez mais os pais que consideram importante ler para as crianças desde tenra idade”.

Um último tema a abordar, nessa categoria, diz respeito aos tempos de pandemia. As professoras comentam que, nos momentos da aprendizagem remota, conseguiam projetar os livros da plataforma na tela do computador e acompanhar a leitura junto aos alunos. Essa questão aponta que, na pandemia, a plataforma Elefante Letrado foi de suma importância para a alfabetização e o letramento das crianças. Segundo Mainardes (2021, p. 58),

A pandemia atingiu a todos os estudantes, sem distinção. No entanto, minha percepção é que atinge de forma muito mais intensa os alunos na fase da alfabetização, sejam crianças, jovens ou adultos. O fato de ainda não terem a autonomia para leitura e escrita traz limitações grandes e o processo de alfabetização requer uma mediação intensa e apropriada.

A pandemia da COVID-19 teve impactos significativos na educação, em todo o mundo, incluindo na alfabetização. Um dos principais motivos pelos quais a pandemia afetou a alfabetização inclui: o fechamento de escolas. Durante a pandemia, muitas escolas foram fechadas para conter a propagação do vírus. Isso resultou na interrupção do ensino presencial, incluindo a instrução direta na leitura e escrita. Portanto, a análise da categoria demonstrou que a plataforma digital Elefante Letrado veio para auxiliar nas questões que estão sendo abordadas pelas professoras, no que se refere à alfabetização e ao letramento, por meio da apropriação da plataforma pelas professoras e pelos alunos, trazendo um maior entendimento sobre a leitura digital, bem como benefícios para a alfabetização digital das crianças do 3º ano do EFI, pois, através dos recursos digitais que a plataforma oferece, vai, cada vez mais, engajando os estudantes nesse universo da leitura digital.

Além disso, mediante a utilização da plataforma, é possível acompanhar o nível de leitura de cada estudante, bem como a sua evolução no interesse por diferentes meios de leitura, o que desafia a manter o acesso focado apenas na plataforma. A plataforma auxilia os estudantes através de níveis de leitura, de A a Z, em que o A é para leitores iniciantes, e, conforme vão passando as letras do alfabeto, as leituras vão ficando mais densas. Ainda, a plataforma se mostrou como um ótimo auxílio no planejamento das aulas, das atividades e dos recursos, o que será discutido na categoria 2. Também mostrou que o desinteresse dos estudantes é uma questão a ser discutida, a partir do 3º ano do EF, pois, nessa fase, como exposto anteriormente, os estudantes estão interessados em livros com volume maior de leitura, os quais a plataforma ainda não proporciona em sua interface.

Desse modo, embora a plataforma traga benefícios e auxílio, na formação leitora e na alfabetização dos alunos, ela é um desafio para os professores, para lidar com os estudantes do 3º ano do EFI, porque estes já apresentam outros interesses nos livros físicos e na navegação da internet. Isso assinala que os estudantes do 3º ano do EFI estão interessados em poder folhear as páginas e sentir a textura de um livro físico, bem como em questões digitais, visto que, às vezes, fogem para outras abas, em vez de dar o foco para a plataforma Elefante Letrado.

A partir do interesse e desinteresse dos estudantes pela plataforma, podemos ressaltar os pontos positivos da Elefante Letrado, comparando-os com os pontos positivos do livro impresso (Tabela 1, p. 45), o que nos faz entender o porquê de alguns estudantes do 3º ano do

EF demonstrarem desinteresse na plataforma. Isso faz com que as professoras precisem elaborar estratégias que captem os alunos para continuarem a utilizar a plataforma.

Quadro 2 – Plataforma EL x livro impresso<sup>5</sup>

<b>PONTOS POSITIVOS DA PLATAFORMA EL</b>	<b>PONTOS POSITIVOS DO LIVRO IMPRESSO</b>
Ampla variedade de livros, cobrindo diferentes temas, gêneros e faixas etárias, o que ajuda a atender a diversidade de interesses e necessidades de desenvolvimento das crianças.	Experiência sensorial: a sensação de segurar um livro, virar suas páginas e sentir o papel.
Ferramentas interativas, que podem incluir jogos, atividades e perguntas sobre a leitura, incentivando o engajamento e a compreensão leitora das crianças. A plataforma pode oferecer recursos que ajudam no desenvolvimento de habilidades de leitura, como reconhecimento de palavras, compreensão textual e fluência.	Anotações, rabiscos ou destaque de passagens, em um livro impresso, podem ser mais diretos e satisfatórios para alguns leitores.
Disponível em diversos dispositivos, como <i>tablets</i> e computadores, permitindo o acesso à leitura, em diferentes contextos, seja em casa ou na escola.	Livro é uma das formas mais acessíveis de conhecimento.
Relatórios para pais e professores acompanharem o progresso e o engajamento das crianças, o que é útil para monitorar o desenvolvimento da leitura.	Menos tempo de tela <sup>6</sup> .

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Então, nessa categoria I, “plataforma digital: interesse e desinteresse dos estudantes”, observamos que a plataforma se mostra como uma ferramenta que desperta o interesse dos estudantes pela leitura. Contudo, um ponto a ser pensado é que os estudantes, por estarem no 3º ano do EFI, já têm outros interesses de leitura e acabam perdendo o foco na plataforma, em detrimento de outros atrativos, como os livros físicos e os *sites*, que geram engajamento para quem está nesse período de desenvolvimento escolar. A próxima categoria trata sobre como os professores utilizam a plataforma em seus planejamentos.

<sup>5</sup> Essa tabela faz uma breve comparação entre leitura digital e leitura impressa, algo que pode ser visto e analisado com mais profundidade no livro de Wolf (2019).

<sup>6</sup> Apesar de a plataforma Elefante Letrado apresentar muitos recursos e vantagens para o processo de alfabetização, é importante considerar o tempo que cada pessoa pode passar em frente a uma tela, conforme sua idade. Para saber mais, consultar a referência Desmurget (2021).

## 4.2 CATEGORIA 2: AUXÍLIO PARA OS PROFESSORES EM SEUS PLANEJAMENTOS DE ATIVIDADES E RECURSOS

A categoria auxílio para os professores, em seus planejamentos de atividades e recursos, é constituída de ideias interligadas à assistência do planejamento das aulas e às atividades conduzidas por eles. As professoras relatam que a plataforma é inserida durante as aulas, auxiliando no planejamento e na realização de atividades. “O planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana” (Silveira, 2005, p. 2). Assim, é possível notar que compete às professoras desbravar as possibilidades da plataforma, para poder realizar o melhor trabalho possível, com os seus alunos, e desenvolver as atividades relacionadas à leitura, através desse recurso, como é possível observar na fala da P1: *“É uma plataforma que nos dá possibilidades de trabalhar de diferentes formas com os alunos”*.

Além disso, as professoras podem interferir nas questões técnicas relativas à plataforma, como: pausar leitura, selecionar quantidade de páginas a ser lida e aumentar ou diminuir o tamanho da tela, para as crianças, auxiliando-as em sala de aula e avaliando, da melhor maneira, cada estudante, no seu desenvolvimento, no que se refere à fluência leitora, como podemos observar na fala de P5: *“Auxilia como uma ferramenta, no que se refere à fluência leitora dos estudantes”*. A fluência leitora amplia o nível de entendimento do texto; no momento em que a leitura é entendida de forma efetiva, o texto é compreendido no seu todo (Pinto *et al.*, 2022). Nota-se que a plataforma enriquece o repertório de atividades relacionadas à leitura e à interpretação de textos realizados pela docente. Percebe-se, também, que a interpretação de textos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional das crianças, no Ensino Fundamental, pois essa capacidade de interpretação permite que as crianças compreendam melhor os materiais didáticos apresentados na sala de aula.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas comentam que as habilidades que serão desenvolvidas com os estudantes são possíveis de avaliar pela plataforma, por exemplo, verificar o tempo de leitura e poder gravar essas leituras também (P2: *“é possível contar o tempo de leitura de cada estudante”*). Percebe-se que o momento reservado pelo professor, para avaliar o tempo de leitura dos estudantes, enriquece o processo de avaliação destes.

Segundo Haydt (2000 *apud* Santos; Varela, 2007, p. 59), “verificar e avaliar o desempenho dos alunos faz parte do trabalho desenvolvido pelo professor, os processos de avaliação estarão presentes na sala de aula, fazendo parte do cotidiano escolar”. Algo que concorda com o que Hoffmann (2012, p. 13) destaca: “avaliar não é julgar, mas acompanhar

um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”, o que também é observado na fala de P1: *“O Elefante Letrado também é um braço que pode nos ajudar a avaliar o aluno por estímulos diferentes”*. Há professoras que utilizam a plataforma como referência, nesse processo de avaliação, o que se pode perceber na fala da P7: *“Eu gosto do Elefante Letrado, porque consigo ter uma melhor avaliação dos meus alunos”*.

Desse modo, a plataforma digital Elefante Letrado proporciona ferramentas para avaliar os alunos de diferentes formas, por exemplo, com a contagem do tempo de leitura, através das atividades *gamificadas*, que são responsáveis por avaliar a interpretação de texto dos estudantes, e com a possibilidade de gravar a leitura do estudante e avaliar a sua oralidade. A P1 acredita que compete aos professores estimular e incentivar as crianças nas leituras da plataforma; isso depende de como o professor expõe a plataforma para o estudante, para, assim, despertar o seu interesse e realizar uma avaliação adequada.

As professoras entrevistadas entendem que é importante trabalhar a interpretação de texto, pois a criança deve fazer essa reflexão para desenvolver sua capacidade de análise sobre determinada leitura. Santos e Varela (2007) entendem que, mesmo lecionando as disciplinas de forma distinta, o professor deve ensinar os estudantes a fazer a interpretação de texto, juntando as diversas áreas que estão relacionadas a ele, de forma harmônica, e propiciando que esses diferentes domínios do saber dialoguem entre si, de modo a evitar a separação na exposição do conhecimento – P2: *“A plataforma se torna uma ferramenta para avaliar a interpretação de textos”*. Ainda, a P2 explica que, quando trabalha com interpretação de textos e leitura, opta pela plataforma digital Elefante Letrado, pois é um recurso dinâmico com diversos livros para serem explorados pelos estudantes. A P2 também afirma que: *“Se eu trabalhar uma leitura ou uma interpretação, escolho a plataforma Elefante Letrado”*. Logo, as professoras escolhem a plataforma para desenvolver as atividades dos estudantes, tornando, assim, estas mais atrativas.

As professoras afirmam que a plataforma abre possibilidades de trabalhar de diferentes formas, com os alunos, realizando a leitura através de dispositivos digitais, mandando tarefas de casa *on-line*, por meio da plataforma, e promovendo a leitura como um articulador no processo de alfabetização e letramento. No que se refere à alfabetização e ao letramento, podemos considerar que são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas se complementam e são indissociáveis, uma vez que ambos são indispensáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre

simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita -o letramento (Soares, 2017, p. 44).

De acordo com a fala da P2, “*A plataforma se torna uma ferramenta para auxiliar nos processos de alfabetização e letramento*”. A P4 salienta que, na plataforma, as letras A e B, que fazem parte dos níveis de leitura, são as que possuem livros com texto em caixa alta para leitores iniciantes, contribuindo, assim, para o processo de alfabetização. A P5 explica que a plataforma digital Elefante Letrado é mais um recurso para auxiliar na alfabetização e no letramento por meio da contação de histórias, pois, através das histórias, pode-se desenvolver, com os estudantes, a organização da frase, do texto, da interpretação e de palavras.

A P1 questiona sobre o que os professores fariam se não tivesse a plataforma EL na pandemia (P1: “*Na pandemia, o que a gente faria se não tivesse o EL?*”), afirmando que é um recurso que auxiliou quando foi necessário articular o ensino remoto com as aulas ministradas pelas professoras. Assim, é possível perceber que a plataforma Elefante Letrado foi de grande importância, no que se refere às aulas remotas dos estudantes, auxiliando-os no seu processo de alfabetização e letramento. Libâneo (2010) assinala que, no que diz respeito à educação, não existe uma única forma de educar, e a instituição de ensino não será o único espaço para que a aprendizagem ocorra. Na pandemia, de maneira repentina, a moradia dos estudantes se tornou, também, seu espaço para a aprendizagem. Nesse sentido, é possível entender que as professoras entrevistadas notaram um maior potencial da plataforma com o advento da pandemia, pois, por se tratar de uma ferramenta digital educacional, contribuiu na aprendizagem remota.

As professoras compreendem que a plataforma agrega potencial no uso pedagógico e estão cada vez mais apropriadas desse recurso, realizando o manuseio dele de maneira assertiva com seus estudantes. A P2 acredita que a plataforma digital EL é uma ferramenta que veio para auxiliar na motivação das crianças em relação à leitura. Também assinala que, no que se refere à leitura, a primeira opção é o Elefante Letrado. Ainda, a P2 explica que, quando a proposta é de leitura, utiliza sempre a plataforma Elefante Letrado em seu planejamento de aula; essa professora lembra que há um recurso na plataforma, por meio do qual é possível gravar a leitura que está sendo realizada pelo estudante, e esse recurso a auxilia no que diz respeito à avaliação do estudante, quanto à sua fluência leitora. A perfeição da decodificação das palavras é imprescindível no desenvolvimento da fluência leitora (Pinto *et al.*, 2022). Isso é algo que o recurso de gravação, oferecido pela Elefante Letrado, ajuda a desenvolver.

As professoras explicam que gostariam que a plataforma ofertasse mais títulos e autores para trabalhar com os estudantes, em função de as crianças estarem cada vez mais interessadas em livros com maior volume de leitura e em coleções, como já mencionado na categoria 1. Os alunos do 3º ano já são apropriados da leitura e escrita; por esse motivo, as docentes sentem falta de mais títulos e autores para desenvolverem suas propostas com esses estudantes, algo afirmado pela P2: *“Sinto falta de alguns títulos, alguns autores; sinto falta de alguns autores brasileiros”*. Entretanto, há uma burocracia para inserção de novos títulos na plataforma digital Elefante Letrado, tendo em vista que são necessários os direitos autorais dos livros. Assim, não é possível colocar todos os livros solicitados pelas professoras, algo lícito na fala da P2: *“Sei que tem toda essa questão de direitos autorais, toda essa negociação”*.

As professoras assinalam que o uso da plataforma na sua escola não é obrigatório, contudo há docentes que utilizam essa ferramenta de maneira contínua, realizando diversas propostas pedagógicas, a partir dos recursos que a plataforma oferece, conforme a fala da P3: *“ela não é obrigatória, mas tem professores que têm mais um foco diário e contínuo”*. Nesse sentido, as propostas pedagógicas realizadas pelas professoras são um mecanismo de grande importância para garantir um trabalho de qualidade na instituição; são nessas propostas que se situam os objetivos, as metas que se pretende atingir e as aprendizagens que se deseja promover com os estudantes que são educados (Aragão; Garms, 2013).

A P3 acredita que a plataforma é benéfica, pois contribui para um novo formato de aula. Essa professora ainda diz que a plataforma agrega benefícios, em suas aulas, como despertar maior interesse dos estudantes, por se tratar de um ambiente digital que também possibilita realizar atividades de leitura digital com eles. Nesse sentido, Ota e Dias-Trindade (2020) assinalam como o aumento do uso das TDICs, no processo de aprendizagem dos estudantes, tem proporcionado novas maneiras de ensinar e aprender, fazendo com que os docentes desenvolvam competências digitais para conseguir atingir os objetivos pedagógicos almejados.

Além disso, a P3 explica que a plataforma é desencadeadora de assuntos, sendo possível escolher uma história e, a partir desta, promover um debate entre os estudantes. Então, a plataforma possibilita um melhor desempenho nas atividades propostas pelas professoras, auxiliando nas suas demandas pedagógicas e proporcionando para os alunos do 3º ano atividades mais interessantes e desafiadoras, algo dito pela P2: *“No terceiro ano, eu percebo que eles querem livros com maior volume de texto, livros mais desafiadores”*. Já a P4 gostaria que a plataforma usasse contadores de histórias, ou seja, que houvesse pessoas contando histórias de determinados livros, os quais tragam temas mais relevantes, e não ter somente o Elefante como um contador – o qual é uma mascote da plataforma que visita às escolas e conta

as histórias para as crianças. Assim, podemos dizer que há uma insatisfação da P4, no que se refere à contação de histórias, gerando um descontentamento em relação à plataforma digital Elefante Letrado.

A P4 percebeu que a plataforma Elefante Letrado proporciona a sequência didática para trabalhar alguns livros e a utilizou para trabalhar com os alunos do 3º ano, o que funcionou bem com eles. Essa mesma professora explica que as crianças do 3º ano gostam muito do livro físico, e ela, a professora, como contadora de histórias, percebe que, quando é dado sentido à oralidade da contação, as crianças têm um melhor rendimento na leitura tanto em casa quanto na escola. A P3 diz que: *“Tem horas que a plataforma traz outros benefícios, como quando trabalho a oralidade dos estudantes”*. Então, é possível desenvolver e ampliar as habilidades de oralidade com os estudantes, principalmente os que já apresentam uma fluência leitora maior.

Além da oralidade, há outras habilidades a serem trabalhadas e outras atividades a serem oferecidas pela plataforma. A P4 explica que a maioria das crianças do 3º ano tem preferência pelo livro físico, no que se refere aos temas de casa para depois ler em sala de aula. Quanto às atividades enviadas para casa, há um maior interesse dos estudantes pela plataforma, do que somente desenvolver as atividades referentes a ela em sala de aula. As professoras entrevistadas do 3º ano adoraram o álbum de figurinhas digitais ofertado pela plataforma Elefante Letrado; isso foi comentado pela P4: *“As crianças ganham as figurinhas conforme vão completando as leituras que as professoras propõem, cada leitura finalizada vale uma figurinha, e assim completam seu álbum, conforme avançam nos níveis de leitura da plataforma”*. A plataforma Elefante Letrado é *gamificada* e, após cada leitura, apresenta um *quiz* de perguntas; logo, se o estudante acerta, ele ganha uma figurinha para completar seu álbum digital.

Dessa maneira, nota-se um contentamento das professoras em relação às brincadeiras proporcionadas pela plataforma, pois essa questão motiva seus alunos a se apropriarem dos recursos oferecidos pela plataforma enquanto brincam. Nesse sentido, embora a plataforma Elefante Letrado seja focada em leitura, suas atividades oferecidas podem ser consideradas jogos digitais.

A definição de jogo digital seria um como um subconjunto de diversão e de brincadeiras, com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultado e feedback, conflito/competição/desafio/oposição, interação, representação ou enredo (Martins; Giraffa, 2015, p. 44).

Dessa forma, as atividades oferecidas pela plataforma são consideradas jogos digitais, pois apresentam regras, objetivos, resultados e *feedbacks*, além de proporcionarem interações e



desafios. A plataforma proporciona diversos jogos, com a finalidade de atrair as crianças e desenvolver a interpretação dos textos lidos, através de atividades que auxiliam no entendimento dos gêneros textuais, por exemplo.

A P6 explica que solicita aos seus alunos tarefas relacionadas ao gênero textual que está sendo trabalhado na semana – por exemplo, se está trabalhando com fábula, pede para que leiam em casa uma fábula e, após a leitura, pede que leiam um livro de sua escolha na plataforma. Essa professora assinala que, se os alunos não responderem as atividades propostas pela plataforma após as leituras, esta se tranca, de modo que eles não conseguem avançar nos níveis de leitura. A plataforma impulsiona a leitura através das suas atividades *gamificadas*, auxiliando os estudantes no que se refere à interpretação das histórias lidas. “A *gamificação* mostra-se como uma estratégia de prática pedagógica que pode auxiliar qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, motivando e engajando estudantes” (Martins; Giraffa, 2015, p. 42). Então, as atividades *gamificadas*, além de auxiliarem no desenvolvimento da fluência leitora dos estudantes, proporcionam um melhor desenvolvimento na leitura e interpretação de texto, através de atividades lúdicas, como afirmou a P3: “*A plataforma é mais uma possibilidade para desenvolver atividades lúdicas com os estudantes*”.

Apesar de apresentar tarefas e um modo de leitura bem dinâmico, as professoras salientam que, pelas atividades serem na tela, os estudantes ficam mais cansados e acabam dispersando um pouco em sala de aula; alguns, inclusive, acabam preferindo o livro físico, contudo todos leem o que foi proposto para ler no Elefante Letrado. Já a P7 diz que utiliza a plataforma, principalmente, nas tarefas de casa, pois é quando seus alunos acessam com maior tranquilidade; isso é também uma fala da P2: “*Então, às vezes, em casa, com tempo e sozinhos, eles fazem com maior tranquilidade*”. Desse modo, ao terem acesso a essa ferramenta, além de conseguirem explorá-la ainda mais, os estudantes conseguem ter momentos prazerosos de leitura, sem a pressão de cumprir alguma tarefa ou algum prazo específico da escola.

Assim, a análise da categoria 2, “auxílio para os professores em seus planejamentos de atividades e recursos”, demonstrou que a plataforma digital Elefante Letrado contribui nas questões que se referem às atividades desenvolvidas pelas professoras, bem como nos seus planejamentos de aula, de forma que os docentes conseguem articular seus planejamentos junto aos recursos que a plataforma oferece, como gravar a leitura do estudante e avaliar sua fluência leitora, através dos níveis de leitura da plataforma (P3: “*Eu gosto dela como uma ferramenta que auxilia nos meus planejamentos de aula*”). Mostrou-se, ainda, que se trata de um recurso lúdico que auxilia nas atividades que abordam interpretação de texto e avaliação dos estudantes, no que se refere à alfabetização e ao letramento, e no seu nível de fluência leitora. Os

professores também sentem a necessidade de contadores de histórias de livros físicos e não somente o Elefante Letrado como contador de histórias. Nesse sentido, Neder *et al.* (2009 p. 62) afirmam que:

A Contação de Histórias é uma estratégia pedagógica que pode contribuir de forma significativa na prática docente. Embora essa atividade possa parecer nada mais que uma oportunidade de distrair e acalmar crianças, no que é bastante eficiente, seus efeitos vão muito além do entretenimento. Ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas, além de fornecer o ponto de partida para se introduzir o conteúdo programático.

A contação de histórias é importante, pois ajuda no desenvolvimento da linguagem e na comunicação. Para crianças, especialmente, ouvir histórias contribui para a expansão de vocabulário, compreensão gramatical e desenvolvimento de habilidades de escuta. A plataforma também auxilia na interpretação textual, tornando lúdico esse momento de contação e despertando maior interesse pelas histórias. O papel do contador de histórias também é significativo nessa etapa para ampliar a ludicidade e para auxiliar a despertar o interesse pela leitura. A próxima categoria, e última, é sobre as TDs no processo de alfabetização e letramento.

#### 4.3 CATEGORIA 3: USO DA PLATAFORMA DIGITAL ELEFANTE LETRADO NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ESTUDANTES.

A categoria 3, “uso da plataforma digital elefante letrado nos processos de alfabetização e letramento dos estudantes”, é constituída de ideias relacionadas à tecnologia digital (TD) no processo de alfabetização dos estudantes. Discute pontos sobre a importância das TDs na sala de aula, além de tratar sobre a alfabetização e o letramento articulado nesse processo. Segundo Peixoto (2016), a chegada das TDs veio para somar, como um método moderno e imprescindível, tornando-se um facilitador do procedimento de ensino e aprendizagem.

As professoras entrevistadas assinalam que a tecnologia está cada vez mais presente em sala de aula.

Na sociedade digital, onde o acesso a novas tecnologias digitais tem se intensificado, alfabetização e letramento se tornam processos ainda mais complexos, isso porque as tecnologias modificaram a forma com que os indivíduos se relacionam entre si, com as informações e conhecimentos o que reflete na área educacional, em letramento mediado pelas telas (Conceição, 2022, p. 12).

A P2 explica que umas das dificuldades enfrentadas para trabalhar com a plataforma digital Elefante Letrado é quando as crianças esquecem a senha. Percebe-se que essa ferramenta

apresenta alguns percalços, no que se refere ao acesso das crianças, pois nem todas elas conseguem decorar seu *login* e senha, dificultando o trabalho a ser desenvolvido pelas professoras (P2: “*A única dificuldade é que esquecem a senha*”). As professoras dizem que, algumas vezes, os pais mudam a senha dos seus filhos, e é necessário buscar ajuda para os profissionais de TI resolverem. A P2 ainda explica que a família troca a senha para acessar a plataforma e não comunica aos professores (P2: “*Às vezes, os pais resetam ou mudam a senha, e a gente tem que estar buscando o pessoal da TI para resolver isso*”). Nota-se que não há uma efetiva comunicação entre os professores e a família para resolver a questão da organização das senhas e dos *logins*.

As professoras explicam que os estudantes do 3º ano trabalham com muitas plataformas digitais além da Elefante Letrado. A P2 conta que, para resolver problemas técnicos, é preciso olhar quais dispositivos a criança está usando, para poder auxiliá-la da melhor forma (P2: “*Eles trabalham com diversas plataformas, além do Elefante letrado, por isso a confusão com as senhas e logins*”). A P2 diz que a qualidade da plataforma depende do dispositivo que a criança está usando. Nesse sentido, as professoras precisam de uma maior organização para trabalhar com as questões técnicas da plataforma Elefante Letrado, tendo em vista que os alunos utilizam diversas plataformas digitais além dessa. Sendo assim, Kenski (2007 *apud* Pinho, 2017, p. 900) mostra as contribuições da aprendizagem mediada por meio das telas:

O uso de telas no letramento dos indivíduos, sejam eles nativos digitais ou não, é uma realidade que não se opõe ao sucesso do letramento, no sentido do domínio da leitura e da escrita da língua materna, mas acrescenta novos desafios para a qualidade dos leitores e autores digitais e novas possibilidades de maior participação do aluno na construção do próprio letramento, na legitimação dos seus conhecimentos e da sua cultura, fatores importantes para a formação de uma sociedade justa e igualitária.

A P2 diz, ainda, que alguns livros realmente não têm a imagem nítida. A professora acredita que os problemas técnicos da plataforma são uma questão de ajustar corretamente a interface desta. Além disso, a P3 explica que a equipe de suporte da plataforma sempre está aberta às demandas e solicitações que, na prática, os professores percebem; há um canal de comunicação. Logo, as professoras podem contar com o suporte da plataforma para resolver os possíveis problemas técnicos – P3: “*Para resolver problemas técnicos, é preciso ver qual dispositivo a criança está usando*”.

A P3 entende que há questões técnicas nos momentos em que as crianças utilizam a plataforma e ocorrem *bugs*<sup>7</sup>, contudo as professoras possuem um canal totalmente aberto para falar suas sugestões e as observações dos problemas do dia a dia para o suporte técnico da Elefante Letrado. Ainda, a P3 explica que a plataforma sempre possibilitou um suporte técnico aos professores e alunos, algo que se confirma com a fala da P2: “*Acho que são pequenos detalhes de ajustes técnicos*”. Essa última fala mostra que a plataforma Elefante Letrado possui um meio de comunicação com os professores que funciona, sendo um canal que está sempre aberto às demandas dos docentes.

A P3 explica que há o suporte, mas às vezes ocorrem problemas, quando as crianças estão acessando, e esse processo acaba desmotivando o uso do recurso. Através do pensamento da P3, é possível afirmar que, mesmo a plataforma fornecendo o suporte adequado para as professoras, há falhas nesse processo, pois ocorrem problemas no acesso no exato momento em que os estudantes estão tentando acessar a plataforma. Já a P5 diz que, nos dias de hoje, as crianças estão avançadas, no que se refere à informação e às tecnologias, por isso elas ajudam, e os professores vão ponderando e mostrando outras questões para elas. A fala da P5 mostra que os alunos estão apropriados das tecnologias digitais e, quando necessário, auxiliam os próprios professores nesse processo de acesso à plataforma e aos recursos, conforme a fala da P1: “*Eles já são super autônomos, já sabem como fazer, eles são super ligados, são bem apropriados*”. A utilização de tecnologias digitais, na educação, deve ser tratada como uma importante ferramenta de aprendizagem e como um desafio para os alunos (Menezes, 2006).

A P6 explica que a plataforma digital Elefante Letrado proporciona um suporte *on-line* para os professores, no qual eles podem resolver suas dúvidas. A fala da P6 mostra que os docentes podem contar com a TI da escola para ajudar nos seus questionamentos ou nos eventuais problemas que possam ter com a plataforma; no entanto, como já exposto, nem sempre é possível resolver os problemas técnicos a tempo de as crianças a acessarem.

A P2 explica que os alunos do 3º ano têm muita agilidade para manusear a plataforma EL, pois já trabalham com ela desde o 1º e 2º anos do EFI. P2: “*No terceiro ano, a plataforma não é novidade para as crianças, elas são bem apropriadas dos recursos que a plataforma oferece*”. A fala da P2 mostra que os alunos já estão em contato com a plataforma desde o 1º ano do EFI, por isso eles não têm muitas dificuldades em manusear os recursos oferecidos pelo Elefante Letrado (P6: “*Todos participam das leituras, pois não há muitas dificuldades no acesso da plataforma*”). Segundo Corrêa, Santos e Santos (2023), um exemplo que podemos

---

<sup>7</sup> *Bug* é um termo de informática utilizado para falar sobre problemas e/ou falhas inesperadas em *hardwares* ou *softwares* (Stivani, 2019).

citar é o do ensino remoto, pois o *feedback* de atividades tinha maior participação quando as propostas eram realizadas através de jogos, nos quais os conteúdos estavam *gamificados*, visto que a maioria dos alunos sente prazer e está totalmente ligada aos jogos eletrônicos; desse modo, vê-se a necessidade de incluir a *gamificação* de conteúdo, nas práticas pedagógicas, dentro das perspectivas da alfabetização e do letramento.

A P1 diz que, na questão da alfabetização e do letramento, a plataforma auxilia quando é dada liberdade para o aluno, pois, quando ele está na fase de alfabetização, as professoras ficam mais vigilantes, podendo gerar um nervosismo nele, o que o impede de aprender de maneira autônoma. A P2 diz que, no 3º ano, são muito raros os casos de crianças que precisam retomar a alfabetização. A P7 diz que “*a plataforma auxilia bastante na alfabetização e letramento dos estudantes*”. A partir dessa fala, é possível perceber que a plataforma Elefante Letrado é um articulador, no que se refere à alfabetização e ao letramento, proporcionando aos professores mais recursos para desenvolver as crianças que estão nessa fase. De acordo com Pereira, Paula e Pinheiro (2021, p. 977):

[...] a criança é capaz de aprender através da ludicidade, dos jogos, das brincadeiras e das dinâmicas propostas em seu meio escolar e social, visto que são ferramentas indispensáveis em sua vida, contribuindo a sua saúde física, emocional e intelectual, e também as fases de desenvolvimento classificadas por Jean Piaget, sensório motor, pré-operatório, operatório, operatório formal, onde destaca que a criança se desenvolve a partir do momento que começa a interagir com o meio.

A P3 acredita que os livros físicos também são muito importantes para a alfabetização e o letramento dos estudantes (P3: “*A plataforma se torna uma ferramenta que auxilia na alfabetização e letramento*”). A fala dessa professora mostra que, para o processo de alfabetização e letramento, a plataforma Elefante Letrado auxilia os professores nos seus planejamentos pedagógicos. Ainda, a P3 compreende que a plataforma é um recurso a mais que os professores têm para desenvolver suas propostas com os alunos. Assim, essa professora recomenda a plataforma Elefante Letrado principalmente para os alunos, mas não no sentido de obrigatoriedade, e sim como uma ferramenta para investir na questão da linguagem, do letramento e das possibilidades que o livro tem para oferecer. Isso mostra que a docente entende que a plataforma Elefante Letrado não deve ser obrigatória para todas as crianças, a fim de que elas tenham liberdade para escolher os livros de que almejem realizar a leitura (P3: “*Não curto a plataforma no sentido de obrigatoriedade*”).

Além do mais, a P3 explica que há momentos em que a plataforma traz outras vantagens, como aquela criança que precisa de uma atenção a mais, daquele apoio na oralidade – a

professora acredita que é a partir da plataforma que se pode auxiliar esse estudante. Ainda, essa docente entende que, nesse momento, ela não sente falta de novos autores para a plataforma EL. Já a P5, na categoria apresentada anteriormente, sente falta de vários títulos e autores. Portanto, as falas das professoras mostram opiniões diferentes em relação ao acervo literário da plataforma.

A P5 diz que todas as histórias contadas vão contribuir para fluência leitora da criança, pois, quanto mais interesse esta tiver em um assunto, mais irá conseguir entrar dentro daquela história, e, conseqüentemente, isso auxiliará na sua alfabetização e no seu letramento. Ainda, a P5 explica que depende de como o professor irá conduzir a contação de histórias para obter resultados positivos, no que se refere à alfabetização e ao letramento (P5: *“Ah! Eu acho que é mais um recurso para os processos de alfabetização e letramento”*). Ainda, essa professora explica, no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento, que a plataforma vem como um recurso que auxilia a fluência leitora e escrita da criança.

Além disso, a P5 salienta que não se pode dispensar nenhum recurso que venha a somar na questão da alfabetização e do letramento; ela diz que precisa do jogo em sala de aula, precisa do lúdico e, claro, precisa do livro, para envolver as crianças no processo de construção do seu conhecimento. A fala da P5 mostra que, segundo Pereira, Paula e Pinheiro (2021, p. 979), “é possível compreender que a, professora alfabetizadora, entende o significado, necessidade e importância de se trabalhar o lúdico no processo de ensino aprendizagem”.

A P8 assinala que as leituras de alfabetização são ótimas, pois os textos são curtos, e as crianças conseguem ler facilmente. A fala da P8 mostra que a plataforma Elefante Letrado disponibiliza livros para crianças que estão em fase de alfabetização, facilitando sua fluência leitora. Já a P3 explica que, dependendo dos estímulos que os professores ou a família ofereçam ao estudante, ele pode simplesmente *“ler por ler”* ou ler com um olhar mais atento. “A produção de uma mudança significativa nas práticas pedagógicas na escola não é garantida apenas pela introdução de novos recursos tecnológicos, e muito menos na utilização técnica de determinadas ferramentas” (Martins; Maschio, 2014, p. 14). Isso mostra que, para auxiliar no processo de leitura e de alfabetização, é preciso que as ações pedagógicas sejam assertivas e apostem nas atividades lúdicas para promoverem uma aprendizagem significativa. Além disso, é preciso que a criança tenha o auxílio e acompanhamento da família para somar na significância do seu processo de aprendizagem.

Assim, a análise da categoria mostrou a plataforma Elefante Letrado como um articulador, no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, e como um recurso digital que: auxilia os professores nos seus planejamentos de aula, através dos recursos digitais que a

plataforma oferece, como poder gravar a voz do aluno nas histórias apresentadas para ele ler; ajuda na questão de não precisar pegar vários livros na biblioteca, pois todos estão em formato digital; e contribui para fluência leitora do estudante, pois a plataforma é *gamificada* e chama a atenção dos estudantes pelo seu *layout* colorido e brincadeiras, após cada história lida, o que desperta ainda mais o interesse deles pela leitura.

Contudo, há fragilidades, no que se refere ao acesso da plataforma, pois nem sempre os professores conseguem conectar esse recurso no momento da aula; às vezes, aparecem alguns percalços para realizar essa conexão, como: uma internet instável ou problemas técnicos que os colaboradores da TI têm que resolver para que a aula possa seguir. Apesar das questões técnicas, a partir da análise dessa categoria, bem como das duas categorias anteriores (1 e 2), podemos ver que a plataforma Elefante Letrado traz mais benefícios e vantagens do que desvantagens para o processo de alfabetização, letramento e fluência leitora.

## 5 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, analisei a plataforma digital Elefante Letrado e as suas contribuições nos processos de alfabetização e letramento de crianças do 3º ano dos anos iniciais. Por se tratar de uma plataforma inovadora, que está inserida em diversas escolas do Rio Grande do Sul, escolhi esse recurso digital como campo de estudo, pois, hoje, o mundo é digital, e o ensino, por sua vez, está acompanhando a evolução dos recursos digitais voltados para a educação. Teve-se como problema de pesquisa: **como o uso pedagógico da plataforma Elefante Letrado pode se articular com os processos de alfabetização e letramento de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental?** Ainda, foi seguido pelos objetivos específicos: identificar modos de utilização da plataforma EL propostos pelos docentes; destacar funcionalidades que, na percepção dos docentes, tornam-na uma ferramenta com potencial para contribuir com os processos de alfabetização e letramento; e identificar aspectos que podem ser aperfeiçoados, a fim de aumentar o acesso à plataforma.

Conforme apontado nos resultados deste trabalho, na análise da plataforma digital Elefante Letrado, por meio das entrevistas realizadas com oito professoras que a utilizam na escola onde trabalham, pôde-se identificar, além dos benefícios, as deficiências desse meio digital. É imprescindível que, além de empregarem a plataforma, as escolas invistam na conexão à internet e na formação de professores para o uso de plataformas digitais em sala de aula.

O estudo e a análise da plataforma digital Elefante Letrado revelam um cenário complexo e dinâmico, no qual a interconexão entre tecnologia, professores e estudantes redefine constantemente as relações. Ao longo deste trabalho, exploramos diversas facetas desse universo, examinando não apenas os benefícios e as oportunidades proporcionados, mas também os desafios e os dilemas que emergem.

A plataforma digital Elefante Letrado desempenha um papel importante, no que se refere à alfabetização e ao letramento dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I. A influência impulsionada pela plataforma apresenta um potencial significativo para a inovação e o desenvolvimento da fluência leitora dos estudantes do 3º ano do EFI. Ainda, contribui para o interesse dos estudantes pela leitura, auxiliando na alfabetização e letramento deles.

É importante ressaltar que o uso da plataforma Elefante Letrado deve ser complementado e integrado a outras práticas pedagógicas. Ela não substitui o papel do professor, mas oferece recursos e ferramentas adicionais para enriquecer o processo de alfabetização e letramento das crianças. O professor deve utilizar a plataforma, de forma



planejada e estratégica, alinhando as atividades propostas aos objetivos educacionais definidos para a turma. Através do estudo realizado sobre a plataforma digital Elefante Letrado, é possível afirmar que essa tecnologia não pode substituir a educação formal. O ideal é inserir as novas tecnologias nas escolas, desde o ingresso da criança no ambiente escolar, utilizando a internet como aliada; com uma infinidade de conteúdos didáticos disponíveis na biblioteca virtual da plataforma, os professores podem usar os recursos tecnológicos como aliados no planejamento de suas aulas.

Portanto, este estudo amplia a possibilidade de pesquisar futuramente, com maior profundidade, o impacto das plataformas digitais no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental I, uma vez que, hoje, muitos dos alunos estão apropriados das novas tecnologias; assim, é necessário que o professor realize a mediação desses novos recursos, para enriquecer a jornada escolar das crianças brasileiras.

Ainda, com base nos estudos discutidos sobre as contribuições da plataforma digital Elefante Letrado, nos processos de alfabetização e letramento, acredito ser esse o melhor caminho para auxiliar professores e alunos a se familiarizar cada vez mais com o digital aliado ao material físico. Uma das minhas dificuldades foi procurar uma escola onde fosse feito o uso da plataforma e onde os professores estivessem familiarizados o suficiente para poder responder ao questionário. Essa limitação fez com que eu tivesse que buscar uma escola específica para que pudesse dar continuidade à minha pesquisa, porque somente com o depoimento dos professores da primeira escola não seria possível, uma vez que eles não tinham repertório suficiente para analisar as questões propostas.

Pensando como pesquisadora e como professora, esta pesquisa desafiou meu senso crítico e ampliou minha empatia e minha visão de sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento da resolução de problemas dentro e fora da academia. Acredito que, a partir desta pesquisa, trabalharei melhor a autonomia dos meus alunos, em sala de aula, entendendo e respeitando o protagonismo deles em seus processos de aprendizagem.

Durante a realização deste trabalho, tornei-me, também, uma pessoa mais atenta e disposta diante dos desafios da escrita acadêmica. Aprendi que uma pesquisa acadêmica influencia e depende do lado humano, pois, além de entrevistar sujeitos e considerar suas emoções, durante as entrevistas, também precisei levar em conta o meu estado emocional para desenvolver esta pesquisa de maneira assertiva. Desse modo, considero que escrever este trabalho me fez amadurecer como pessoa e como pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ALLAN, L. **Escola.com**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri: Figurati, 2015.
- ALMEIDA, V. F. **A importância do letramento nas séries iniciais**. São Paulo: Centro Universitário UNIFAFIBE, 2014.
- ARAGÃO, I. A. S.; GARMS, G. M. Z. A importância das Propostas Pedagógicas para a efetivação de práticas que respeitem os direitos das crianças. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 10, p. 7112-720, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2013.v10.nesp.000515>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- AZEVEDO, I. C. M.; GASQUE, K. C. G. D. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **TransInformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 163-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2318-08892017000200004>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BARBOSA, A. F. M. **A importância do letramento emergente no processo de alfabetização**: em foco o primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2012.tde-22062012-095228>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, p. 491-502, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300008>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BAZÍLIO, A. P. M.; GOMES, V. S. As tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem: um caminho para a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 28., Vitória, 2019. **Anais [...]**. Vitória: FEBAB, 2019. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/cbbd2019/article/view/2223/2224>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BOTELHO, F. G. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11326>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. Brasília, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interrupcao#:~:text=Os%20tr%C3%AAs%20anos%20iniciais%20do,as%20novas%20diretrizes%20curriculares%20nacionais>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça o CNE**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/cne>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 abr. 2024.

BURROUGHS, B. E. **Streaming media**: audience and industry shifts in a networked society. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de Iowa, Iowa, 2015. Disponível em: <http://ir.uiowa.edu/etd/1833>. Acesso em: 24 out. 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais** [...]. São Paulo: CENPEC, 2006.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o trabalho ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAZZANELLI, P. **A agroecologia aliada ao ensino de ciências e a educação integral do sujeito**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: [https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10062/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Paola%5b1%5d.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10062/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Paola%5b1%5d.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

CHRAIM, A. M. **Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30377408.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CONCEIÇÃO, A. S. S. **Utilização de tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento de crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Informática na Educação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2833>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CORRÊA, E. J. S.; SANTOS, O. N.; SANTOS, M. P. M. As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento: uma revisão da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 742-757, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.10906>. Acesso em: 22 abr. 2024.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CRUZ, J. *et al.* **A leitura de histórias: qualidade das interações entre pais e filhos**. São Paulo: UNESP, 2012.

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

ELEFANTE LETRADO. 2022. Disponível em: <https://www.elefanteletrado.com.br/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; LICHTENSTEIN, D. M. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GARCIA, R. **A mediação do professor em processos de pesquisa escolar na web: estratégias para o desenvolvimento do letramento digital**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35634>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. São Paulo: FDE, 2012.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KIRCHOF, E. R.; MELLO, D. Letramento literário e digital: as bibliotecas digitais para crianças e o caso do Elefante Letrado. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 22, n. 36, p. 36-52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/rl.v22n36.11757>. Acesso em: 22 abr. 2024.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRUG, F. S. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: [https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df402771.pdf](https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df402771.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

LEITE, F. F. **O ensino de leitura**: perspectivas do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3810>. Acesso em: 22 abr. 2024.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista Tecnologia Educacional**, Porto Alegre, v. 13, n. 61, p. 6-15, nov./dez. 1984. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54612>. Acesso em: 22 abr. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: CONSTANT, E. **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: VW, 2021. p. 57-65.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 20., Santiago. **Anais [...]**, TISE, 2015, p. 42-53. Disponível em: <https://www.tise.cl/volumen11/TISE2015/42-53.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MARTINS, E.; SPECHELA, L. C. A importância do letramento e da alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 1-11, jul. 2012. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a20v14n3.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MENEZES, E. C. P. **Informática e Educação Inclusiva**: Discutindo Limites e Possibilidades. Santa Maria: UFSM, 2006.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 331-348, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000200003>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MÖLLER, I. R.; MÜGGE, E.; SCHEMES, C. Plataformas digitais de leitura na escola de educação básica. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 76-91, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.1868>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORAIS, J. *et al.* Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 323-331, 1979. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9). Acesso em: 22 abr. 2024.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

NEDER, D. L. S. M. *et al.* Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 61-64, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/648>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NOGUEIRA, N. R. **Práticas pedagógicas e uso da tecnologia na escola**. São Paulo: Érica, 2014.

OTA, M.; DIAS-TRINDADE, S. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-Covid. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PADILHA, M. I. C. S. *et al.* A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 96-105, mar. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000100013>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PEIXOTO, M. A. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de alfabetização e letramento de crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Luís Gomes, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41968/6/OUsoDasTecnologias\\_Artigo\\_2016.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/41968/6/OUsoDasTecnologias_Artigo_2016.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

PEREIRA, L. G.; PAULA, A. F.; PINHEIRO, C. A. V. A importância da aprendizagem significativa no processo de alfabetização das séries iniciais. **Cadernos Camilliani**, Cachoeira de Itapemirim, v. 16, n. 1, p. 972-986, out. 2021. Disponível em: <https://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/302>. Acesso em: 17 fev. 2024.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

PINHO, M. C. A. G. **Letramento Mediado pelas telas**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2017. Ebook.

PINTO, L. S. *et al.* A fluência leitora no Ensino Fundamental. **Conjecturas**, [s.l.], v. 22, n. 13, p. 96-110, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-1663-2G09B>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PONTE, J. P. M. Estudos de caso em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880#:~:text=Um%20estudo%20de%20caso%20%C3%A9,sua%20unidade%20e%20identidade%20pr%C3%B3prias>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PRENSKY, M. The motivation of gameplay: the real twenty-first century learning revolution. **On the Horizon**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 5-11, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/10748120210431349>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PRIETO, L. M. *et al.* Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13934>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PROCÓPIO, E. **Construindo uma Biblioteca Digital**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2004.

READ, C. *et al.* The ability to manipulate speech sounds on knowing alphabetic reading. **Cognition**, [s.l.], v. 24, n. 1-2, p. 31-34, nov. 1986. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90003-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90003-X). Acesso em: 22 abr. 2024.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.9.1.94-107>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAMUEL, R. **Novo manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2007. Disponível em: [https://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_04.pdf](https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, E. L. J.; SANTOS, C. P. A tecnologia digital na escola. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 3, p. 65-74, 2018.

SILVEIRA, R. L. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 37, n. 3, p. 1-6, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3732705>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaetrar**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STIVANI, M. **O que é bug?** Entenda a origem da palavra e conheça exemplos. TechTudo, Rio de Janeiro, 21 jan. 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/01/o-que-e-bug-entenda-a-origem-da-palavra-e-conheca-exemplos.ghtml>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THOMAZ, J. R. **A relação entre a leitura e a alfabetização**. WebArtigos, 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-a-leitura-e-a-alfabetizacao/20116>. Acesso em: 21 abr. 2024.

TRINDADE, I. M. F. A invenção de múltiplas alfabetizações (an)alfabetismos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129284>. Acesso em: 22 abr. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2007.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo intitulado *Um estudo sobre a contribuição da plataforma digital Elefante Letrado para os processos de letramento e alfabetização*. Esse é um importante estudo para conhecer melhor as contribuições oferecidas aos professores participantes da plataforma Elefante Letrado, visando ampliar a visão sobre esse espaço de aprendizagem.

Esse estudo apresenta como cenário a plataforma digital Elefante Letrado, na qual, por meio da leitura digital, a construção dos processos de alfabetização e letramento é estruturada através do auxílio da plataforma. Além disso, esse ambiente, construído a partir da curiosidade e do interesse, é trabalhado de forma participativa, envolvendo os alunos nos processos de leitura e interpretação dos textos. Dentro desse contexto, destaca-se a importância da realização dessa pesquisa. Os dados obtidos serão usados na elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora Ângela Fernandes Tagliapietra, sob orientação da Profa. Dra. Valdez Marina do Rosário Lima<sup>8</sup>.

Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

### OBJETIVOS DO ESTUDO

- Expressar os modos de utilização da plataforma Elefante Letrado, organizando um conjunto de propostas pedagógicas realizadas por docentes usuários desse recurso;
- Identificar as funcionalidades da plataforma Elefante Letrado que, na percepção dos docentes, agregam potencial para contribuir para os processos de alfabetização e letramento dos estudantes.

### PROTOCOLO DO ESTUDO

A aplicação da pesquisa ocorrerá durante os meses de março e maio de 2023 em uma escola privada de Porto Alegre.

---

<sup>8</sup> Orientadora na época onde foram produzidos os dados

## **MODO DE COLETA DE DADOS**

Para coletar os dados, serão utilizados: entrevistas e anotações no diário de classe da pesquisadora.

## **BENEFÍCIOS**

Ao participar do estudo, os professores auxiliarão os pesquisadores a melhorar os conhecimentos sobre o papel da plataforma Elefante Letrado, em ambientes virtuais de aprendizagem, ampliando as visões sobre esse recurso, a fim de demonstrar quais contribuições esse ambiente pode proporcionar à formação integral dos participantes.

## **CONFIDENCIALIDADE**

Os dados dos questionários e os resultados individuais e coletivos do estudo são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo. Os resultados desse estudo deverão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente a pesquisadora poderá identificar a origem das amostras.

## **DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

Os participantes podem, a qualquer momento, cancelar sua participação no estudo. Isso não influenciará o andamento do estudo e os seus resultados futuramente.

## **QUESTÕES/DÚVIDAS**

Qualquer dúvida sobre os direitos dos professores participantes do estudo, favor entrar em contato com Ângela Fernandes Tagliapietra (51-996427011).

Favor preencher abaixo se concordar em participar do estudo:

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos

objetivos da pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre os procedimentos que serão feitos. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e sei que poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Além disso, sei que as informações obtidas durante o estudo são confidenciais e privadas e que poderei sair do estudo a qualquer momento.

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

Atenciosamente,

Ângela Fernandes Tagliapietra

(Pedagoga, professora e pesquisadora)

## **APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA**

O projeto de pesquisa intitulado *Um estudo sobre a contribuição da plataforma digital Elefante Letrado para os processos de letramento e alfabetização* tem por objetivo geral **compreender como a plataforma Elefante Letrado pode contribuir para os processos de alfabetização e letramento das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.**

As informações obtidas serão analisadas pela pesquisadora Ângela Fernandes Tagliapietra, mestrande, sob orientação da Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e integrantes da linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação. A pesquisadora proponente, telefone (51) 996427011, *e-mail*: angela.tagliapietra@edu.pucrs.br, é a responsável por essa pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas, no processo de coleta de dados, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos, que serão utilizados apenas para a pesquisa e escrita de artigos científicos dela decorrentes.

O diretor(a) do Colégio X, Sr (a). \_\_\_\_\_, no uso de suas atribuições e poderes a ele(a) conferidos, autoriza a realização da pesquisa nessa instituição e declara ter recebido as informações, de forma clara e detalhada, a respeito dos objetivos e da forma como os professores e a escola participarão dessa investigação, sem ser coagido(a) a responder a eventuais questões consideradas constrangedoras. A instituição apresenta ciência de que, a qualquer momento, poderá buscar esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos procedimentos metodológicos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade. A assinatura do representante autorizado da instituição, neste Termo de Consentimento, autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a confidencialidade da identidade dos sujeitos envolvidos.

Declaramos que recebemos uma cópia do presente Termo de Anuência para a realização de pesquisa científica e acadêmica e que este foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Ângela Fernandes Tagliapietra  
Mestranda em Educação PPGE- PUCRS  
Matrícula 22190333-9

**Autorizo a realização do estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_

Nome e assinatura – Representante institucional Data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

### **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Qual é seu nome, profissão, idade, tempo de docência e escola em que trabalha?
2. Como é a experiência de trabalhar com a plataforma virtual de leitura EL?
3. Como você enxerga a aceitação dos alunos com relação ao EL?
4. Você percebe alguma diferença da leitura física para a leitura virtual?
5. Como é o desempenho dos alunos na plataforma?
6. Você recomendaria a plataforma para outras escolas?
7. Quando foi incorporada à plataforma da escola?
8. Como foi?
9. Quem decidiu?
10. Como esse recurso auxilia no processo de alfabetização?
11. Como você avalia o antes e o depois do EL?



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)