



BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa (Mackenzie)¹

RESUMO – O objetivo deste estudo é apresentar uma abordagem ampla, porém, direcionada aos estudos sobre letramento e multiletramentos no Brasil. Especificamente, pesquisas que tratam das relações entre leitura, produção de texto, multimodalidade, mídia e educação. Além disso, apresentou-se também comentários sobre os resultados de pesquisas recentes sobre competências de letramento da população brasileira, como o Indicador Nacional de Alfabetização Funcional e o Exame Nacional do Ensino Médio. Concluiu-se que aqueles que atuam na educação brasileira e nas práticas de letramento ainda têm um longo caminho a percorrer até conseguirem práticas bem sucedidas para melhorar e fomentar amplamente o letramento.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Educação. Ensino.

Abstract: The objective of this study is to present a broad approach, however, directed to studies on literacy and multiliteracies in Brazil. Specifically, research dealing with the relationships between reading, text production, multimodality, media and education. In addition, comments were also made on the results of recent research on literacy skills of the Brazilian population, such as the National Indicator of Functional Literacy and the National Secondary School Examination. It was concluded that those who work in Brazilian education and literacy practices still have a long way to go until they achieve successful practices to improve and widely promote literacy.

Keywords: Literacy. Literacy. Education. Teaching

1. INTRODUÇÃO

O conceito de “alfabetização” vem sendo amplamente discutido no Brasil há cerca de três décadas, principalmente sob a influência de pesquisadores pioneiros como Brian Street na Inglaterra e o *New London Group* nos Estados Unidos durante a década de 1990 (PERES, 2016). Nesses trinta anos, paralelamente à discussão sobre a diferença, em português, entre os conceitos de “alfabetização”, surgiram outras derivações.

Estas derivações levaram em conta as diferentes percepções dos acadêmicos, por

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Bacharel em Direito pela ITE-Bauru. Mestre em filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Licenciado em filosofia pela ETEP, Licenciado em pedagogia pela FACOL, Licenciado em história pela Mozarteum, Doutor em Educação, arte e História da Cultura pela Mackenzie.



exemplo: letramentos (plural), letramentos adjetivados (digital, resistência, acadêmico, visual, etc.), multiletramentos, alfabetização hiper multimídia, entre outros. Essa trajetória de estudos e debates permite dizer que o Brasil vem produzindo conhecimento sobre sua própria educação, alfabetização e letramento.

Esta trajetória citada, vem gerindo as ferramentas disponíveis, gerando conhecimento que impacta as políticas públicas internas, bem como conhecimento que impacta o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Educação (TEIXEIRA, 2021). O conceito de “transmidiático letramento” não é muito difundido no país, mas debates sobre multimodalidade, intermedia, entre outros conceitos que levam enfaticamente em conta a mídia e suas conexões, estão surgindo tanto na leitura quanto na escrita (COSTA, 2021, p.23).

As questões de letramento podem ser encontradas principalmente nos campos da educação e da linguística aplicada, enquanto os campos dos estudos literários e midiáticos vêm discutindo outras questões como a “transmidialidade”, baseada na obra de Júnior (2019), “intermidialidade” seguindo o trabalho, entre outros, de Costa *et al.*, (2021), e “remediação”, como proposto por Faria *et al.*, (2021), cada vertente tendo seus próprios objetivos e objetivos.

Diante disso, o objetivo deste estudo, é discutir perspectivas importantes sobre o letramento no Brasil. Principalmente no campo da linguística aplicada, que tem promovido amplas discussões sobre formação de professores, formação e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto competências de leitura e escrita.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Pesquisa literacia no Brasil hoje

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados em 1997, sendo o documento oficial da rede escolar brasileira. Desde o início da década de 1990, esse documento ressalta a necessidade de a escola trabalhar em uma perspectiva crítica de letramento e considerar a contribuição dos estudos da linguagem para o desenvolvimento da cidadania (PEREIRA, *et al.*, 2020).

Além disso, defende que o sistema de ensino deve ser uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e motivações dos alunos e garanta o aprendizado essencial para a formação de



cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Esta perspectiva inclui também a ideia de incorporar tecnologias em constante renovação, preparando assim os alunos para fomentar novas competências que lhes permitam lidar da melhor forma com essas mudanças (RAMALHETE, 2020). São de especialidades tradicionais, mas é necessário preparar os alunos para adquirir e desenvolver novas competências, devido ao novo tipo de conhecimento que é produzido e que exige uma nova figura profissional, que precisa estar apta a lidar com as novas tecnologias e linguagens, e capaz de responder a novos ritmos e processos (PERES, 2016).

Alinhado aos PCNs, há um esforço no Brasil para avaliar as habilidades de leitura dos alunos em várias fases de sua formação (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Enem (Avaliação Nacional do Ensino Médio), foram criados e implementados (TEIXEIRA, 2021).

O SAEB foi introduzido em 1990, se preocupando com os aspectos sociais da linguagem, principalmente as habilidades individuais de leitura, medindo e avaliando o que o aluno pode fazer com o texto, ao mesmo tempo em que ignora aspectos relacionados à usos sociais da linguagem. Além disso, observa a capacidade dos alunos de inferir o significado de uma palavra em um determinado texto, ou também a capacidade de discernir seções primárias e secundárias, em termos de importância e valor de informação, do texto. das secundárias (TEIXEIRA, 2021).

Uma crítica ao Saeb é que ele não explora em profundidade a enorme diversidade textual que circula em nossa sociedade, ficando restrito aos textos mais comuns encontrados em materiais didáticos impressos, como poemas, contos ou crônicas, anúncios, histórias em quadrinhos, notícias e reportagens (de jornais e revistas de imprensa) (PEREIRA, *et al.*, 2020).

Pode-se dizer, portanto, que essa avaliação, embora levante dados valiosos sobre as habilidades de leitura dos alunos brasileiros, não avalia diretamente sua competência leitora (e, por consequência, sua alfabetização), uma vez que sua capacidade de lidar com diversos textos do nosso cotidiano não é avaliado diretamente no SAEB. O Enem, por sua vez, foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos ao concluírem a educação básica (COSTA, 2021).

Sua matriz de competências é composta por seis eixos comuns para cada conhecimento avaliado (Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens,



códigos e suas tecnologias e Ciências Naturais e suas tecnologias). Estas áreas alinham-se teoricamente com os PCN, no que diz respeito ao desenvolvimento capazes de cidadãos de responder às necessidades de português padrão e fazer uso das linguagens matemáticas, artísticas e científicas, bem como do espanhol e do inglês (PERES, 2016; RAMALHETE, 2020):

1. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos de diferentes áreas do conhecimento para compreender fenômenos naturais, processos geográficos históricos;
2. produção tecnológica e manifestações artísticas;
3. Resolver problemas: selecionar, organizar, relacionar, interpretar informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e lidar com situações desafiadoras;
4. Construir argumentos: correlacionar informações variadas, bem como conhecimentos disponíveis em situações concretas, a fim de construir uma argumentação consistente;
5. Elaborar propostas: utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para elaborar propostas de intervenção social na vida real, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

O Enem está claramente preocupado com uma ampla conceituação do desenvolvimento dos alunos, incluindo aspectos sociais. Essa preocupação se revela nas habilidades relacionadas à resolução de problemas, à elaboração de propostas de solidariedade e ao respeito à diversidade sociocultural. A presença desses aspectos nesta avaliação está de acordo com a perspectiva da multiliteracia (COSTA, 2021).

Segundo Da Motta (2014, p.67), o conceito de multiníveis aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade encontrados nas sociedades contemporâneas, especialmente as urbanas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica usada para construir textos”.

Embora, no que diz respeito ao domínio das línguas e suas tecnologias, o foco do Enem seja avaliar o domínio da língua portuguesa padrão, também notamos a ênfase nas variantes linguísticas e seu uso adequado em diferentes situações dentro de toda a matriz de competências (PEREIRA, *et al.*, 2020).

Identificar, em textos de diferentes gêneros, marcas linguísticas que distinguem variedades linguísticas sociais e regionais variadas, correlacionar linguísticas a situações específicas de uso social. Note-se, no entanto, que as situações que exigem o reconhecimento



ou identificação de variantes linguísticas são mais enfatizadas do que a sua utilização real, uma vez que, por exemplo, não é permitida a utilização de variantes que não o padrão nas partes escritas do exame (RAMALHETE, 2020).

Outra habilidade compatível com uma perspectiva de multiletramentos pode ser encontrada na matriz de habilidades das Ciências Humanas: “usar o conhecimento histórico para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, promovendo ações conscientes do indivíduo na sociedade” (TEIXEIRA, 2021, p.54).

Apesar da valorização da tecnologia – como atesta a presença da palavra 'tecnologias' nos títulos de cada uma das avaliações – seu uso, e mais especificamente o uso das TICs, ainda é deficiente. A matriz de competências avaliadas estimula a seguinte capacidade: “para aplicar as tecnologias de comunicação e informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida” (TEIXEIRA, 2021).

No entanto, é muito difícil avaliar essa habilidade em um teste de múltipla escolha. A matriz de avaliações nacionais de competências geralmente orienta o currículo e as práticas escolares; e ainda, dados de outros projetos, como o INAF (Indicador Nacional de Alfabetização Funcional) e o PISA (Programa Internacional de Estudantes), revelam que os brasileiros ainda têm dificuldades ao lidar com textos, principalmente os complexos e multimodais (PERES, 2016).

Dados coletados pelo INAF (2020), por exemplo, mostram que ainda temos um número elevado de analfabetos na população entre 15 e 64 anos. Apenas 26% da população pode ser considerada plenamente alfabetizada, referindo-se assim a “pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para interpretar textos em situações usuais: ler textos mais longos, analisar e relacionar suas partes, comparar e avaliar informações, distinguir fato de opinião, fazer inferências e sintetizar” (TEIXEIRA, 2021, p. 140).

Segundo o (INAF), o número de usuários de computador têm aumentado ao longo dos anos, assim como o tempo de (TICs) uso do computador, principalmente em casa e no trabalho. Esses dados também nos permitem saber o que as pessoas fazem com o computador. A troca de mensagens e a busca de informações são as atividades mais comuns realizadas pelos usuários de computador no Brasil (SOUZA, *et al.*, 2019).

Outras atividades populares estão relacionadas ao lazer e entretenimento, como ouvir música, ler jornais, assistir filmes e participar de redes sociais. Metade da população que usa computador o utiliza para pesquisas escolares e para jogar. Isso também significa que a



população brasileira usa computadores para aprender, embora muito poucos dos que acessam a Internet a utilizam para educação a distância (JÚNIOR, 2019).

Ações relacionadas ao universo profissional, como trabalho, transações bancárias, uso de sites governamentais e compra de itens, ocorrem em percentual um pouco menor. Conteúdo, como colaborar em wikis, criar e manter sites e blogs, não são ações. São conteúdos que consomem muito tempo e exigem uma boa expertise na produção e divulgação de textos.

Todas essas atividades exigem que os usuários lidam com ambientes multimodais e hipertextuais que, de acordo com os resultados do PISA, apresentam informações notoriamente difíceis de serem apreendidas pelos estudantes brasileiros. Notavelmente, os resultados do PISA de 2006 detectaram que os alunos brasileiros não são bons em (JÚNIOR, 2019; COSTA, 2021):

- construir uma resposta considerando informações de várias partes do texto;
- fazer inferências de vários tipos; lidar com gêneros textuais desconhecidos;
- lidar com textos não contínuos (gráficos, tabelas e formulários, para exemplos simples).

Essas são habilidades cruciais para a leitura de textos impressos e digitais. Os dados do PISA 2012 nos levam a acreditar que a estagnação dessas habilidades é, pelo menos em parte, responsável pelos resultados dos alunos brasileiros na leitura em ambientes digitais, que são piores do que seus resultados relacionados aos textos impressos (SOUZA, *et al.*, 2019).

Os alunos se esforçam mais ao lidar com textos em ambientes digitais do que impressos. Parte dessa diferença pode ser explicada pela falta de familiaridade dos alunos com a apresentação de documentos nesse ambiente e com as habilidades de navegação e leitura de que necessitam (PERES, 2016).

Além da falta de acesso à Internet, acreditamos que a deficiência dos alunos nas habilidades de leitura, detectada em 2006, tem contribuído para seu desempenho em tarefas envolvendo tecnologias digitais, gerando resultados inferiores aos alcançados em tarefas envolvendo textos impressos.

Tanto os resultados da pesquisa interna quanto os resultados do PISA convergiram para a necessidade de melhorias do sistema educacional brasileiro, uma vez que grande parte da população, e não apenas os estudantes, ainda têm um longo caminho a percorrer para construir uma alfabetização durável (MORTATTI, 2019).

A convergência das mídias torna esse processo ainda mais complexo. Uma reação aos resultados da pesquisa sobre TICs e educação é muito necessária. Políticas públicas efetivas – que são muito poucas ou interrompidas ao longo das décadas de nossa história social, política



e educacional – são urgentes (NOGUEIRA, 2019).

2.2 Investigações sobre leitura e produção de textos em algumas escola no Brasil

Há pelo menos três décadas, muitas pesquisas têm sido feitas e muitos trabalhos têm sido publicados sobre o conceito de alfabetização. Nos últimos vinte anos, essa noção foi afetada pela introdução das tecnologias digitais em nossas práticas sociais, o que trouxe mudanças em nossas formas de pensar e fazer pesquisas sobre letramento (TEIXEIRA, 2021).

Há pelo menos vinte anos, pesquisas conectam TICs e ensino no Brasil. Grande parte desse trabalho visa compreender e até mesmo encontrar soluções para as questões escolares relacionadas ao uso das tecnologias digitais. O uso social de telefones celulares, por exemplo, desencadeou pesquisas sobre as possibilidades de uso educacional desses aparelhos, embora seu uso nas escolas seja atualmente proibido, por lei, em muitos estados brasileiros (NOGUEIRA, 2019).

Alguns estudos recentes que tratam das tecnologias digitais, alfabetização e educação no Brasil, geralmente estão relacionados aos dispositivos e interfaces que utiliza-se com mais frequência, mas que ainda não integram o conjunto de dispositivos educacionais na maioria das escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas (JÚNIOR, 2019).

Diversos estudos têm sido desenvolvidos no campo da ProfLetras linguística, especialmente em um recente programa nacional de pós-graduação para o desenvolvimento de professores, denominado. Esses estudos consistem em relatos de professores que criam projetos utilizando TICs com seus alunos do ensino fundamental e médio no Brasil (RAMALHETE, 2020).

2.3 Entendendo a literacia e a ideologia

Dos Santos *et al.*, (2021) apresentam um projeto de intervenção utilizando o *Facebook* com alunos do ensino fundamental. É uma pesquisa que visa melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas principalmente revela grandes problemas relacionados à infraestrutura e conectividade nas escolas brasileiras, o que impacta negativamente no trabalho dos professores (SOUZA, *et al.*, 2019). Ambrósio levanta outras questões relevantes como a quantidade e a qualidade da informação a que os jovens são expostos, além do fato de raramente



produzirem textos ou compartilhem seu próprio material.

Na mesma linha encontram-se os estudos desenvolvidos por De Moraes (2019), demandando o uso do celular em atividades em sala de aula, trabalhou na produção de hipernarrativas, que se concentra em processos de gamificação em aulas de produção textual.

Ler e produzir textos multimodais e gêneros digitais é sempre o foco de muitas pesquisas, embora esses estudos demonstrem algumas dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar dentro de uma perspectiva digital e multimodal em escolas que não podem contar com boas infraestruturas tecnológicas. Também é importante ressaltar que a alfabetização, no que diz respeito aos textos multissemióticos e transmídia, ainda precisa ser melhor desenvolvida para a maioria dos alunos e professores brasileiros (PERES, 2016).

Embora esses estudos demonstrem que é possível envolver os alunos em tarefas ricas e significativas, que os ajudem a desenvolver habilidades de leitura relevantes, bem como a produzir textos multimodais, esses estudos mostram que a falta nas escolas de infraestruturas de TIC válidas que permitam trabalhar com dispositivos digitais ainda pode ser um empecilho para tais práticas para muitos professores (COSTA, 2021). No entanto, esses resultados também demonstram que a autonomia, criatividade e proatividade do professor são capazes de superar esses e outros obstáculos que dificultam o trabalho com as TICs (SANTANA, 2020).

A falta de boas infraestruturas é o único aspecto que inibe as atividades com tecnologias digitais. Os dados levantados por Da Silva e Teixeira (2019), que analisou questões de testes usadas em uma escola primária, revelam uma resistência da cultura educacional que não valoriza e estimula a análise de aspectos multimodais de textos e não estimula os alunos a estabelecer conexões entre elementos não verbais e verbais para a construção de possíveis significados dos textos.

Outro aspecto central, hoje, das habilidades de leitura e hipertextualidade produção textual é a ,que ainda não recebe a atenção necessária dos educadores. (ALFERES, 2018). Os alunos ainda têm muita dificuldade em lidar com informações de múltiplas fontes e lidar com informações apresentadas em diferentes partes de um mesmo documento, como demonstram os resultados do PISA 2009, reforçados em 2012 (MORTATTI, 2019).

Muitos estudiosos têm apontado os aspectos ideológicos das ideias de letramento. Embora tais estudiosos não neguem o valor da alfabetização e as habilidades que são alcançadas através de seu desenvolvimento, eles apontam especificamente que há um forte componente ideológico na maioria das definições e programas educacionais de alfabetização (COSTA,



2021).

Na escola, as habilidades de alfabetização de “redação” são valorizadas em detrimento de outras, no local de trabalho, a escrita formal em vez de formas casuais pode ser preferida. Na sociedade contemporânea, as formas literárias mais antigas (livros) ainda podem ter mais valor do que as postagens no *Facebook* (SOUZA, *et al.*, 2019).

É importante ressaltar que muitas visões de “alfabetização” carregam consigo essa bagagem ideológica. Além de apresentar práticas específicas de alfabetização como se fossem “neutras ou universais” ou insinuando que são melhores ou preferidas que outras (SILVA, 2013, p.46).

Dessa forma, as habilidades e competências de alfabetização tornam-se um terreno político. Por exemplo, no caso da alfabetização digital e de dados, o treinamento de cidadãos para se tornarem trabalhadores ou consumidores mais produtivos é mais valorizado (MORTATTI, 2019).

Porém, as habilidades para seu bem-estar, entretenimento ou ativismo são vistas como sem importância e não aparecem nas políticas governamentais e nos currículos educacionais. A ideia de que a alfabetização tem um forte componente ideológico também foi um dos argumentos fundadores dos estudos culturais (TEIXEIRA, *et al.*, 2021).

Ao examinar a situação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) entre as Instituições de Ensino Superior no Brasil (IES) brasileiras, Leal Filho *et al.*, (2018) apoiam a visão de que as universidades devem desenvolver uma abordagem sistêmica para o desenvolvimento sustentável, liderando por meio de pesquisas, educação e intervenções de envolvimento da comunidade que são decisivos para a sobrevivência do planeta e de toda a humanidade.

Pereira *et al.*, (2020) destacaram barreiras e pré-condições para a construção de uma matriz de sustentabilidade para as universidades brasileiras. Esses pesquisadores concluíram que as (IES) devem realizar seu papel significativo de (EDS) na sociedade: educando líderes, avançando conhecimento para reforçar o desenvolvimento organizacional, apoiando a cultura e planejando a integração da sustentabilidade (MORTATTI, 2019).

Uma atualização mais recente do Superintendente de Gestão Ambiental da Universidade de São Paulo lamenta que, enquanto algumas universidades brasileiras estão se conscientizando da sustentabilidade ambiental, outras já pensam nisso há mais de 25 anos (MORTATTI, 2019).

No entanto, há um progresso definitivo à medida que as universidades brasileiras estão



incluindo SD em suas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Eles também estão atentos às questões sociais e ambientais em seus processos de planejamento e gestão (MALHEIROS, 2019).

Toda práxis deve estar alicerçada no entendimento de que as IES devem ter um sistema integrador que minimize os impactos ambientais de suas próprias atividades (ESTRELA, 2020). Por exemplo, os projetos podem incluir: gestão de resíduos sólidos, gestão energética, cuidado com as áreas verdes e sua biodiversidade, alinhado com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) envolvendo a comunidade acadêmica e a sociedade. As atividades acadêmicas devem proporcionar a educação ambiental e a formação do pensamento crítico em torno de bases racionais para a exploração do meio ambiente, mas com implicações de longo prazo (PEREIRA, *et al.*, 2020).

Os esforços da Rede acabaram resultando em uma publicação que descreve as experiências e os desafios para o fortalecimento da cooperação acadêmica entre as Instituições de Ensino Superior no Brasil (Malheiros, 2019). Em resposta a tudo isso, Barcella (2023) conclui que, embora mais universidades no Brasil tenham intensificado suas agendas de desenvolvimento sustentável, a maioria realmente tem apenas uma iniciativa como prova de ação. A alfabetização digital é real para quem nasceu depois da *internet*? A diferença de classes sociais em populações de baixa renda

Do ponto de vista educacional, o letramento digital abrange os aspectos técnicos, cognitivos e socioemocionais da aprendizagem com tecnologias digitais (*online e off-line*) de forma desenvolvimentista. Para um indivíduo alfabetizado digitalmente, é fácil adaptar-se às tecnologias emergentes e inferir prontamente a linguagem semiótica para novos tipos de comunicação. Os nativos digitais são a geração de pessoas nascidas a partir de 1980 (COSTA, 2021).

Eles provavelmente estão mais engajados em tecnologias digitais, com o desejo de obter informações rapidamente, usando recursos visuais em vez de textos em comparação com as gerações anteriores. Uma combinação de eventos históricos e seus fenômenos associados constituem uma lacuna geracional. A Geração Z é descrita como aqueles nascidos em meados da década de 1990 até o final da década de 2010. Para a Geração Z é convencional interagir e se comunicar em um ambiente que está conectado o tempo todo (SOUZA, *et al.*, 2019).

Curiosamente, mesmo os adultos nascidos após a *internet* que usam dispositivos digitais diariamente podem ser alfabetizados digitalmente como um meio de aprendizagem, pois podem



não estar familiarizados com as tecnologias educacionais, apontando para a necessidade de programas escolares (MORTATTI, 2019).

Embora o mundo digital faça parte do cotidiano dos alfabetizados digitais e as novas gerações geralmente estejam imersas nele, o letramento digital não é uma realidade em muitas regiões do globo. Aproximadamente 47% da população mundial está *offline*. A maior parte da população *offline* vive em países de desenvolvimento baixo a médio, a Europa tem o maior número e a África o menor número de pessoas *online*. Há pesquisas sólidas que apontam para uma ligação entre exclusão social e exclusão digital (ESTRELA, 2020).

O Brasil é um país em desenvolvimento, onde a localização rural-urbana, a classe socioeconômica e a exclusão social são fatores decisivos para baixos níveis de aprendizagem, por exemplo, acessibilidade escolar, analfabetismo funcional adulto e evasão escolar. A *Internet* atinge 74,9% dos domicílios brasileiros, porém essa proporção difere entre as diferentes regiões do país. O Nordeste brasileiro é a região menos conectada com 52,3%.

No município de Pureza (Estado do Rio Grande do Norte), onde este estudo foi realizado, 45,5% de sua população em 2019 eram beneficiários do programa de transferência condicionada de renda do governo federal brasileiro, o Bolsa Família (MORTATTI, 2019). Demonstrando assim, a necessidade de auxílio na renda e, portanto, as pessoas têm maior probabilidade de não ter acesso fácil a computadores ou *internet*. Neste município, baixos índices de aprendizagem e infraestrutura escolar precária são riscos para a população local.

2.4 Engajamento digital nas comunidades rurais

A economia digital e as abordagens de remodelação do governo por meio de novos métodos de comunicação e prestação de serviços públicos são centrais na organização social baseada na conexão digital. Quando as comunidades são remotas e pouco distribuídas, a probabilidade de ter conectividade de banda larga inexistente ou muito ruim é alta. A limitação da participação digital é revelada na divisão urbano-rural (SOUZA, *et al.*, 2019).

Frequentemente, as pessoas que residem em áreas rurais são mais afetadas por parâmetros de exclusão social, como idade, renda e nível educacional – e essas disparidades sociais provavelmente são um problema mais crítico do que necessidades de infraestrutura, como acesso à *internet* (COSTA, 2021).

No entanto, há ampla evidência dos benefícios para a população rural de ficar *online*. Interações contínuas entre agricultores e moradores da cidade parecem ser importantes para





sustentar os empregos e a economia locais e um forte sentimento de pertencimento a uma comunidade rural. Pesquisas sobre os benefícios do investimento educacional mostram que aqueles com maiores níveis de habilidades (incluindo as digitais) tendem a praticar uma cidadania mais ativa e a desfrutar de melhor saúde (MORTATTI, 2019).

Além disso, a difusão de competências digitais pode ser uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico. É crescente a busca por profissionais que dominem habilidades em Tecnologia da Informação (TI), resultando em aumento da empregabilidade que pode incluir trabalhos remotos, aplicáveis à população rural.

2.4.1 Nível do professor

A teoria da autoeficácia correlaciona o valor preditivo da realização de um evento com a confiança de alguém para realizá-lo. Essa teoria no contexto da eficácia do professor é importante para entender como os professores pensam que podem controlar seu ambiente de ensino e o que consideram que os alunos podem aprender. As crenças de eficácia dos professores e a expectativa de resultados aumentam como resultado de intervenções para prepará-los para envolver seus alunos no pensamento computacional (SOUZA, *et al.*, 2019).

Foram observados avanços significativos no processo de inclusão digital e uso instrumental das tecnologias digitais por parte dos professores e principalmente dos alunos. No entanto, a subutilização dos recursos pedagógicos e o subdimensionamento ou descontinuidade do processo de formação de professores foram fatores decisivos para a interrupção das aulas com tecnologias digitais.

De fato, o conhecimento prévio dos professores foi associado aos resultados dos alunos, por exemplo, o conhecimento matemático dos professores foi significativamente relacionado aos ganhos de desempenho dos alunos na primeira e terceira séries (MORTATTI, 2019).

2.3.4 Nível do aluno

Um estudo na Inglaterra mostrou que a combinação de fortes relações escola-família e altos níveis de satisfação escolar impulsionava o progresso acadêmico dos jovens. O esforço dos pais para apoiar o aluno nos Estados Unidos teve um forte efeito positivo no desempenho





do aluno, que foi maior do que o efeito dos recursos da escola (SOUZA, *et al.*, 2019).

Também nos Estados Unidos, a qualidade da relação professor-aluno foi associada aos resultados escolares gerais. As melhores percepções dos alunos sobre o ambiente de ensino foram significativamente associadas a menores taxas de abandono escolar.

3. CONCLUSÃO

Embora nos últimos anos muitos autores tenham demonstrado que aspectos relacionados à infraestrutura tecnológica (computadores, acesso à *Internet*, banda larga, entre outros) são importantes e precisam ser melhorados, também há aspectos conceituais e ideológicos que nos impedem de desenvolver novos projetos relacionados à alfabetização, incluindo a alfabetização digital e midiática da população brasileira. Entre esses aspectos ideológicos está o fato de ainda sermos uma nação sem voz, que consome muito mais informação do que produz.

A formação de professores competentes vem ocorrendo de forma lenta, mas é claro que programas como o ProfLetras tendem a mudar, para melhor, o panorama do ensino fundamental, desde que essa iniciativa continue nos próximos anos. São necessárias mudanças na cultura educacional.

Não apenas no que diz respeito à incorporação de tecnologias digitais, mas também no que diz respeito a novas formas de promover a alfabetização de toda a população brasileira. Políticas públicas efetivas de infraestrutura e tecnologia, fortes projetos de formação de professores e a substituição de práticas educacionais tradicionais por novas significativas, promoverão melhores resultados no desenvolvimento.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFERES, M. A. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 47-68, 2018.

BARCELLA, R A. UM ENSAIO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. In: **Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil**. 2023.

COSTA, F. *et al.* Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto





Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia-MG**, v. 10, n. 2, p. 630-647, 2021.

DA MOTA, M. M. Home literacy e alfabetização: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, 2014.

DA SILVA, C. R. TEIXEIRA, Thiciane Maria Carvalho; PINTO, Virgínia Bentes. Metodologia de revisão de pesquisa em competência em informação: uma sistemática. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 17, p. e019014-e019014, 2019.

DA SILVA, M., J. A. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, 2013.

DE ANDRADE, M. E. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 69, 2021.

DE MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

DOS SANTOS, J. N. *et al.* Política nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 8, n. 2, 2020.

ESTRELA, S. Alfabetização e Letramento na EJA: uma Abordagem à Luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Internacional Educon**, v. 1, n. 1, p. e20011018-e20011018, 2020.

FARIA, I. C. *et al.* Política nacional de alfabetização (PNA): é possível uma alfabetização baseada em evidências no contexto brasileiro? 2021.

JÚNIOR, C. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

LEAL, T F. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa. 2019.

NOGUEIRA, G. Impactos da Política Nacional da Alfabetização para educação infantil: um retrocesso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

PEREIRA, A. *et al.* Tecnologias de Informação e Comunicação: investigação sobre contribuições de objetos de aprendizagem em processo de alfabetização e letramento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 4, p. 2624-2637, 2020.



PERES, R. Fragilidades no processo de alfabetização em escolas públicas e sua repercussão na vida escolar: Revisão bibliográfica de índices oficiais, aspectos relacionados e contribuições fonoaudiológicas. 2016.

RAMALHETE, M. P. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contrapontos. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2015264, 2020.

SANTANA, J. A Política Nacional de Alfabetização e a restauração da querela dos métodos de ensino: premissas de uma perspectiva de inclusão ou de exclusão escolar?. 2020.

SILVA, P F. A alfabetização de escolares no contexto brasileiro: uma revisão político-pedagógica bibliográfica. 2013.

TEIXEIRA, L. Os discursos da política nacional de alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p. 135-149, 2021.

TEIXEIRA, L. *et al.* Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise. 2021.

