CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Marceli Cristina de Oliveira

Sequências Didáticas na Alfabetização e no Letramento: Construindo Aprendizagens Significativas com o Uso das Tecnologias Digitais

Rio de Janeiro
2026

Marceli Cristina de Oliveira

Sequências Didáticas na Alfabetização e no Letramento: Construindo Aprendizagens Significativas com o Uso das Tecnologias Digitais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profº Claudio Henrique dos Santos Grecco, D. Sc.
Profª Sheila da Silva Ferreira Arantes, D. Sc.

Rio de Janeiro
2026

O48s Oliveira, Marceli Cristina de
Sequências didáticas na alfabetização e no letramento: construindo aprendizagens significativas com o uso das tecnologias digitais / Marceli Cristina de Oliveira; orientador: Claudio Henrique dos Santos Grecco; coorientadora: Sheila da Silva Ferreira Arantes. – Rio de Janeiro, 2026.
141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2026.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Aprendizagem significativa. 4.Tecnologias digitais. 5. Sequência didática. I. Grecco, Claudio Henrique dos Santos, prof. orient. II. Arantes, Sheila da Silva F., prof. coorient. III. Título.
CDD:372.412

MARCELI CRISTINA DE OLIVEIRA

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinada por:

gov.br
Documento assinado digitalmente
CLAUDIO HENRIQUE DOS SANTOS GRECCO
Data: 01/09/2026 17:50:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Cláudio Henrique dos Santos Grecco, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Paulo Victor Rodrigues de Carvalho, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Keite Silva de Melo, D. Sc. (ISERJ, FAETEC e PUC-Rio)

Rio de Janeiro
2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores alfabetizadores que, dia após dia no chão da escola, transformam as salas de aula em espaços de descoberta, guiando seus alunos na apropriação e na compreensão do universo da leitura e da escrita.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha primeira e maior gratidão, por me conceder a força necessária para trilhar esta jornada.

Ao meu filho pela compreensão e paciência com a minha ausência durante tantas horas de dedicação a esta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Claudio Henrique dos Santos Grecco, agradeço pela escuta acolhedora, pelos direcionamentos precisos e pela constante confiança depositada em meu trabalho.

À Prof.ª Sheila da Silva Ferreira Arantes, minha coorientadora, agradeço por me guiar com segurança nas fases mais desafiadoras desta pesquisa.

Estendo meus agradecimentos aos professores e colegas do mestrado, que tanto me inspiraram com suas ricas trocas profissionais e pessoais.

Aos alunos, que são a essência da minha pesquisa de campo, agradeço por terem tornado tudo isso realidade com a sua participação.

Por fim, a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação: a minha sincera gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa problematiza o elevado número de estudantes que chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem consolidar as competências básicas de leitura e escrita, realidade agravada pelos impactos da pandemia da Covid-19 e pela necessidade de aproximar as práticas escolares da cultura digital. O objetivo geral foi propor práticas pedagógicas significativas para o ensino da alfabetização e do letramento, com foco no gênero textual “lista”, integrando tecnologias digitais como ferramentas mediadoras da aprendizagem. Adotou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvida em uma escola pública municipal de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, por meio da elaboração e aplicação de uma Sequência Didática fundamentada na Aprendizagem Significativa, com uso de recursos digitais e produção de um *e-book* educacional como produto da pesquisa. Os dados foram analisados a partir das observações realizadas durante a intervenção, dos registros dos estudantes, das atividades avaliativas e das experiências vivenciadas no percurso pedagógico. Os resultados evidenciaram que os recursos digitais favoreceram o engajamento, a participação ativa e avanços na apropriação do sistema de escrita alfabética, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e na compreensão da função social do gênero textual trabalhado. Observou-se também impacto positivo na autonomia, na autoestima e no protagonismo discente. Conclui-se que o uso intencional e planejado das tecnologias digitais enriquece o processo de alfabetização e letramento, tornando-o mais dinâmico, significativo e contextualizado. Como contribuição, a pesquisa oferece um material didático de apoio que pode auxiliar docentes na inovação de suas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem Significativa. Tecnologias Digitais. Sequência Didática.

ABSTRACT

This research problematizes the high number of students who reach the 3rd year of Elementary School without consolidating basic reading and writing skills, a reality exacerbated by the impacts of the Covid-19 pandemic and the need to bring school practices closer to the digital culture. The general objective was to propose meaningful pedagogical practices for teaching initial literacy and literacy development, focusing on the "list" text genre, integrating digital technologies as mediating tools for learning. A qualitative approach was adopted, developed in a municipal public school in Duque de Caxias, Rio de Janeiro, through the elaboration and application of a Didactic Sequence based on Meaningful Learning, using digital resources and producing an educational e-book as the research product. Data were analyzed based on observations made during the intervention, students' records, evaluative activities, and experiences lived throughout the pedagogical process. The results showed that digital resources favored engagement, active participation, and advances in the appropriation of the alphabetical writing system, in the development of reading and writing skills, and in the understanding of the social function of the text genre studied. A positive impact on student autonomy, self-esteem, and student agency was also observed. It is concluded that the intentional and planned use of digital technologies enriches the literacy acquisition and development process, making it more dynamic, meaningful, and contextualized. As a contribution, the research offers supporting didactic material that can assist teachers in innovating their practices in the early years of Elementary School.

Keywords: Initial Literacy. Literacy. Meaningful Learning. Digital Technologies. Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Etapas do Percurso Metodológico 24
FIGURA 02 – Cabeçalho do Dia 1 da SD 30
FIGURA 03 – 1ª Etapa da SD (Dia 1) 31
FIGURA 04 – 2ª Etapa da SD (Dia 1) 32
FIGURA 05 – Frame Vídeo Leitura Compartilhada história A Mochila da Camila 32
FIGURA 06 – Apresentação feita no *Canva* sobre o Gênero Textual Lista 34
FIGURA 07 – 3ª Etapa da SD (Dia 1) 35
FIGURA 08 – Atividade de Leitura: Cartaz Lista de Material Escolar 36
FIGURA 09 – Atividade de Leitura: Caça-palavras feito no *Wordwall* 37
FIGURA 10 – 4ª Etapa da SD (Dia 1) 39
FIGURA 11 – Atividade Escrita: Cruzadinha no *LearningApps* para dia 1 da SD 40
FIGURA 12 – Atividade de Escrita Espontânea feita para o Dia 1 da SD 41
FIGURA 13 – 5ª Etapa da SD (Dia 1) 43
FIGURA 14 – Interface *Google Forms* com autoavaliação aplicada Dia 1 da SD 44
FIGURA 15 – Cabeçalho do Dia 2 da SD 45
FIGURA 16 – 1ª Etapa da SD (Dia 2) 45
FIGURA 17 – 2ª Etapa da SD (Dia 2) 46
FIGURA 18 – Frame do Vídeo da Leitura Compartilhada da história Bichodário 46
FIGURA 19 – 3ª Etapa da SD (Dia 2) 47
FIGURA 20 – Atividade Escrita: Lista de Animais criada pelos alunos no *Padlet* 48
FIGURA 21 – Palavras utilizadas na Atividade de Leitura Preguicinha 49
FIGURA 22 – 4ª Etapa da SD (Dia 2) 51
FIGURA 23 – Atividade de Escrita: Jogo da Forca 51
FIGURA 24 – Atividade de Leitura desenvolvida no *Kahoot* 52
FIGURA 25 – Interface *Plickers* com conjunto autoavaliação aplicado Dia 2 SD 53
FIGURA 26 – Cabeçalho do Dia 3 da SD 54
FIGURA 27 – 1ª Etapa da SD (Dia 3) 55
FIGURA 28 – 2ª Etapa da SD (Dia 3) 55
FIGURA 29 – Frame do *videobook* da Leitura Compartilhada *A menina que não gostava de fruta* 56
FIGURA 30 – Frame do vídeo educativo De onde vem as frutas? 56

FIGURA 31 – 3ª Etapa da SD (Dia 3) 57
FIGURA 32 – Atividade de Leitura: Cartaz Lista de Frutas 57
FIGURA 33 – Atividade Leitura: Associação de imagens e palavras no *Wordwall* 58
FIGURA 34 – 4ª Etapa da SD (Dia 3) 59
FIGURA 35 – Atividade de Escrita na Plataforma *Atividade Digital* 59
FIGURA 36 – 5ª Etapa da SD (Dia 3) 60
FIGURA 37 – Atividade de Avaliação feita no *Survey Monkey* para o Dia 3 da SD 61
FIGURA 38 – Capa do *E-book* 62
FIGURA 39 – Produções escritas dos alunos 74
FIGURA 40 – Atividade Escrita: Cruzadinha material escolar no *LearningApps* 79
FIGURA 41 – Atividade Escrita: Construção coletiva lista de animais no *Padlet* 80
FIGURA 42 – Atividade de Escrita no site *Atividade Digital* 80
FIGURA 43 – Atividade Leitura: Caça-palavras sobre material escolar 81
FIGURA 44 – Atividade Leitura: Associação entre imagens e nomes das frutas 82
FIGURA 45 – Atividade de Leitura no *Kahoot* 85
FIGURA 46 – Alunos respondendo a Avaliação no *Survey Monkey* 90

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Percepção quanto ao respeito à professora e aos colegas 69

GRÁFICO 2 - Percepção dos estudantes quanto à atenção durante a aula 70

GRÁFICO 3 – Percepção estudantes quanto realização das atividades propostas 70

GRÁFICO 4 - Avaliação dos estudantes sobre a aula 1 desenvolvida 71

GRÁFICO 5 - Percepção dos estudantes quanto à atenção durante a aula 71

GRÁFICO 6 - Percepção estudantes quanto realização das atividades propostas 72

GRÁFICO 7 - Percepção dos estudantes quanto à avaliação da aula 2 73

GRÁFICO 8 - Autoavaliação sobre o respeito à professora e aos colegas 87

GRÁFICO 9 - Autoavaliação dos estudantes sobre a atenção durante a aula 88

GRÁFICO 10 - Autoavaliação sobre a realização das atividades propostas 88

GRÁFICO 11 - Preferência dos estudantes em relação às aulas da SD 89

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 – Categorias de análise dos dados 68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNICEP - Centro Universitário Central Paulista

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

SD - Sequência Didática

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DPFPF - Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 1

1.1. Inquietação 1

1.2. Caracterização do Problema 3

1.3. Tecnologia na Educação 6

1.4. Relevância 8

1.5. Objetivos 10

1.5.1. Objetivo Geral 10

1.5.2. Objetivos Específicos 10

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 12

2.1. Alfabetização e Letramento 12

2.2. Aprendizagem Significativa 15

2.3. A Tecnologia sob a perspectiva da 17

2.4. A relevância da Tecnologia no processo de ensino-aprendizagem 18

2.5. Sequência Didática: Um Caminho para a Alfabetização Significativa 20

3. PERCURSO METODOLÓGICO 22

4. ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS 25

4.1. Identificação das Tecnologias 25

4.2. Elaboração da Sequência Didática 27

4.3. Implementação da Sequência Didática 29

4.4. Produção do *E-book* 62

4.5. Avaliação dos Resultados 63

4.6. Relato de Experiências 64

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO 67

5.1. Procedimentos de Análise 67

5.2. Engajamento e participação dos estudantes 68

5.3. Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita 74

5.4. Tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem significativa 83

5.5. Autonomia, autoestima e protagonismo discente 85

5.6. Discussão dos resultados 91

6. CONCLUSÃO 92

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ficha de Material Didático 102
APÊNDICE B - Sequência Didática 106
APÊNDICE C - Avaliação Dia 1 da SD 119
APÊNDICE D - Avaliação Dia 2 da SD 121
APÊNDICE E - Avaliação Dia 3 da SD 122

ANEXOS

Folha de Assinatura da Banca 123

1- INTRODUÇÃO

1.1- Inquietação

Ao longo de 23 anos de experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tenho observado dificuldades recorrentes de leitura e escrita entre os alunos do Ciclo de Alfabetização. Ler e escrever são habilidades fundamentais para a construção do conhecimento e as dificuldades nesse processo podem comprometer significativamente a assimilação de novos aprendizados.

Minha experiência como professora alfabetizadora foi marcada, desde os primeiros anos de docência, por situações que despertaram reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Em 2003, ao atuar em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Duque de Caxias, deparei-me com uma realidade distinta daquela esperada para essa etapa escolar: muitos estudantes ainda não haviam consolidado a apropriação do sistema de escrita alfabética, apresentando dificuldades significativas na leitura e na produção escrita. Passadas mais de duas décadas, observa-se que essa realidade ainda está presente em diversas turmas, evidenciando a permanência de desafios no processo de alfabetização.

Frequentemente, as dificuldades apresentadas pelos estudantes são associadas a fatores individuais, como falta de interesse, atenção ou dedicação. Contudo, essa compreensão tende a simplificar uma questão complexa, desconsiderando aspectos pedagógicos, institucionais e socioculturais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Além disso, a responsabilização exclusiva do aluno pode contribuir para a desmotivação e para o agravamento das dificuldades já existentes.

A complexidade do processo de alfabetização exige uma análise mais ampla, que contemple não apenas as características individuais dos alunos, mas também aspectos relacionados à prática docente, às metodologias empregadas e ao contexto sociocultural no qual a aprendizagem ocorre. Estratégias de ensino pouco motivadoras, distantes das práticas sociais de leitura e escrita, podem dificultar o engajamento dos estudantes e comprometer sua evolução nesse processo.

Nesse sentido, compreender a alfabetização exige uma perspectiva ampliada, capaz de considerar tanto as características dos estudantes quanto os fatores

relacionados às práticas pedagógicas, às metodologias de ensino e ao contexto em que a aprendizagem se desenvolve. Estratégias pouco significativas ou desvinculadas das práticas sociais de leitura e escrita podem limitar o envolvimento dos alunos e dificultar a construção de conhecimentos essenciais para sua formação.

Diante das transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas, torna-se igualmente necessário refletir sobre o potencial das tecnologias digitais no contexto da alfabetização. As crianças da atualidade convivem diariamente com diferentes recursos tecnológicos e desenvolvem novas formas de interação com a informação, a comunicação e a produção de conhecimento. Esse cenário desafia a escola a repensar suas práticas pedagógicas, incorporando recursos digitais de maneira planejada e significativa. Entretanto, fatores como a insuficiência de formação continuada e as limitações de infraestrutura ainda constituem obstáculos para a utilização efetiva dessas ferramentas no ambiente escolar.

Embora a produção acadêmica sobre alfabetização tenha se ampliado significativamente nos últimos anos, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para acessar e incorporar os conhecimentos produzidos pelas pesquisas em sua prática cotidiana. Da mesma forma, diversos recursos digitais gratuitos apresentam potencial para contribuir com o ensino da leitura e da escrita, mas permanecem subutilizados em razão do desconhecimento de suas possibilidades pedagógicas ou da ausência de formação específica para seu uso.

Foi a partir dessas observações e reflexões construídas ao longo da minha trajetória profissional que emergiu a inquietação que fundamenta esta pesquisa: compreender de que maneira os recursos tecnológicos podem contribuir para potencializar o processo de alfabetização, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma mais significativa, motivadora e alinhada às demandas educacionais contemporâneas. Assim, este estudo busca investigar possibilidades de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, evidenciando seu potencial para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, essa inquietação motivou a elaboração de uma sequência didática mediada por tecnologias digitais, concebida como produto educacional da pesquisa, com o objetivo de oferecer aos professores uma proposta pedagógica que favoreça práticas de alfabetização mais contextualizadas, interativas e significativas.

1.2- Caracterização do Problema

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, uma vez que possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita necessárias à aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e à participação ativa na vida social. Entretanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas para a garantia do direito à alfabetização, ainda é possível observar um número significativo de estudantes que chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem ter consolidado as competências básicas de leitura e escrita. Essa realidade compromete o desempenho escolar, dificulta a progressão das aprendizagens e pode ampliar situações de exclusão educacional e social.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender a alfabetização em sua complexidade, considerando não apenas os aspectos relacionados ao desenvolvimento individual dos estudantes, mas também os fatores pedagógicos, estruturais, sociais e culturais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a discussão sobre a alfabetização ultrapassa a simples aquisição do sistema de escrita alfabética e envolve a análise das condições que favorecem ou dificultam a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu como objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, com prazo de vigência até 2024 (BRASIL, 2014). Essa meta representou um importante compromisso nacional voltado à garantia do direito à alfabetização na idade adequada e à melhoria da qualidade da educação básica. Contudo, apesar dos esforços empreendidos por diferentes programas e ações governamentais, os resultados alcançados demonstram que esse objetivo não foi plenamente atingido.

Diversos fatores contribuíram para o não cumprimento da Meta 5 do PNE. Entre eles destacam-se a descontinuidade de políticas educacionais, as limitações na formação inicial e continuada dos professores, as desigualdades regionais e socioeconômicas e as dificuldades estruturais enfrentadas por muitas redes de ensino. Além desses desafios históricos, a pandemia de COVID-19 agravou significativamente os problemas já existentes, impactando diretamente os processos

de ensino e aprendizagem.

Conforme aponta Santana e Osti (2023), os reflexos adversos da pandemia na educação manifestam-se de forma duradoura. O autor destaca que o período intensificou as distâncias socioeducativas no tocante ao acesso e à qualidade, desregulando o ritmo de desempenho das turmas e acentuando as dificuldades de aprendizagem, o que comprometeu diretamente a motivação dos alunos para prosseguirem e valorizarem seus estudos.

Segundo Bof, Basso e Santos (2022), as mudanças impostas pela pandemia provocaram um retrocesso expressivo no processo de alfabetização no Brasil. A partir da análise dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), os autores identificaram um aumento considerável no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabiam ler e escrever, passando de pouco mais de 13% em 2019 e 2020 para 21,2% em 2021 e 26,7% em 2022. Os autores também evidenciam desigualdades educacionais relacionadas à renda, ao território e à raça/cor, indicando que os impactos da pandemia atingiram de forma mais intensa os estudantes em situação de vulnerabilidade social (BOF; BASSO; SANTOS, 2022).

Os dados analisados por Bof, Basso e Santos (2022) evidenciam os reflexos da pandemia sobre o processo de alfabetização das crianças brasileiras. A elevação do percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabiam ler e escrever, especialmente nos anos de 2021 e 2022, reforça a necessidade de ações pedagógicas e políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento dos processos de alfabetização. Além disso, as desigualdades observadas entre diferentes grupos sociodemográficos demonstram a importância de considerar as condições sociais e educacionais dos estudantes no planejamento das práticas pedagógicas. Esses dados reforçam os efeitos prejudiciais da pandemia sobre o processo de aprendizagem das crianças, como também ressaltado por Santana e Osti (2023).

Nesse contexto, observa-se também uma mudança nas expectativas das políticas educacionais brasileiras em relação à alfabetização. Enquanto a Meta 5 do PNE estabelecia a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a prever que esse processo estivesse consolidado até o final do 2º ano (BRASIL, 2018). Em consonância com essa diretriz, o Ministério da Educação instituiu, em 2023, o Compromisso Nacional

Criança Alfabetizada, iniciativa que visa garantir a alfabetização das crianças até o término do 2º ano e promover ações de recomposição das aprendizagens para estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2023). Essa nova diretriz atualiza os objetivos da Meta 5 do PNE, reforçando a urgência de garantir o direito à alfabetização na idade apropriada.

Embora os documentos normativos e as políticas públicas reforcem a centralidade da alfabetização na educação brasileira, os resultados observados demonstram que ainda persistem desafios significativos para a efetivação desse direito. Tal constatação evidencia a necessidade de buscar alternativas pedagógicas capazes de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais significativos, motivadores e alinhados às características dos estudantes contemporâneos.

Paralelamente a esse cenário, as tecnologias digitais vêm assumindo papel cada vez mais presente no cotidiano das crianças, influenciando suas formas de comunicação, interação e acesso à informação. O contexto educacional, por sua vez, tem sido desafiado a incorporar essas tecnologias de maneira crítica, planejada e pedagogicamente intencional. Diversos estudos apontam que os recursos digitais podem contribuir para a ampliação do engajamento dos estudantes, favorecer experiências de aprendizagem mais interativas e potencializar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Contudo, sua utilização nos processos de alfabetização ainda ocorre de forma desigual e, muitas vezes, desvinculada de propostas pedagógicas sistematizadas.

Nesse sentido, além dos desafios relacionados à garantia da alfabetização na idade adequada, emerge a necessidade de investigar práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Entre essas possibilidades, destacam-se as tecnologias digitais, que vêm ocupando espaço crescente no cotidiano das crianças e apresentam potencial para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o problema da pesquisa é a carência de práticas alfabetizadoras integradas com tecnologias digitais que favoreçam aprendizagens mais significativas e contribuam para a superação das dificuldades observadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.3- Tecnologia na Educação

A sociedade contemporânea é marcada por constantes transformações impulsionadas pelos avanços científicos e tecnológicos, que modificam significativamente as formas de comunicação, interação social e produção do conhecimento. Essas mudanças repercutem diretamente no contexto educacional, exigindo que a escola acompanhe as novas demandas da cultura digital e repense suas práticas pedagógicas. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) assumem papel relevante ao ampliarem as possibilidades de ensino e aprendizagem, favorecendo novas formas de acesso, construção e compartilhamento do conhecimento.

De acordo com Lino *et al*. (2024), a integração entre práticas pedagógicas inovadoras e recursos digitais contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, favorecendo a formação de estudantes mais críticos, participativos e preparados para atuar na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a utilização das tecnologias no ambiente escolar vai além da simples inserção de equipamentos ou aplicativos, exigindo planejamento pedagógico e intencionalidade educativa.

Segundo Gomes (2022), a internet e os recursos tecnológicos possibilitam a criação de experiências pedagógicas mais dinâmicas e interativas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo para os estudantes. Além de ampliarem o acesso à informação, essas ferramentas favorecem a interação entre professores e alunos, estimulam a participação ativa nas atividades propostas e potencializam a construção de aprendizagens significativas.

No contexto da alfabetização e do letramento, as tecnologias digitais apresentam potencial para enriquecer as práticas de leitura e escrita, possibilitando o contato com diferentes linguagens, gêneros textuais e formas de comunicação. Quando utilizadas de maneira planejada e articuladas aos objetivos de aprendizagem, essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, tornando as atividades mais motivadoras, contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes.

Corroborando essa perspectiva, Da Costa, Cassimiro e Da Silva (2021) afirmam que a utilização das tecnologias na educação contribui para a qualificação das práticas pedagógicas e para a democratização do acesso ao conhecimento. Os

autores destacam que esses recursos podem potencializar os resultados do processo de ensino e aprendizagem ao oferecer metodologias mais flexíveis e adequadas às demandas educacionais atuais.

Nessa mesma direção, Junior e Melo (2021) ressaltam que a educação acompanha as transformações da sociedade e desempenha papel fundamental na formação dos indivíduos. Para os autores, os recursos tecnológicos devem ser compreendidos como instrumentos que auxiliam a construção do conhecimento, cabendo ao professor utilizá-los de forma crítica, consciente e intencional, de modo a favorecer experiências de aprendizagem mais significativas.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais ao contexto escolar ainda representa um desafio para muitos educadores. Conforme observam Demartini e Lara (2023), embora os recursos tecnológicos façam parte do cotidiano dos estudantes, sua integração às práticas pedagógicas nem sempre ocorre de forma efetiva. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura, acesso aos recursos tecnológicos e, sobretudo, formação docente voltada para o uso pedagógico das tecnologias.

Alves (2022) alerta que a presença das tecnologias na escola não deve ser compreendida como uma solução automática para os problemas educacionais. Seu potencial pedagógico depende da maneira como são integradas ao planejamento e às práticas de ensino. Nesse processo, o professor desempenha papel fundamental como mediador da aprendizagem, sendo responsável por selecionar estratégias, recursos e metodologias que contribuam efetivamente para a construção do conhecimento.

Dessa forma, a utilização das tecnologias digitais na educação deve estar associada a propostas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes e favoreçam a construção de aprendizagens significativas. No campo da alfabetização, esses recursos podem contribuir para ampliar as oportunidades de leitura, escrita, interação e produção de conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e contextualizado.

Nesse contexto, torna-se relevante investigar de que maneira as tecnologias digitais podem ser integradas às práticas alfabetizadoras, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a presente pesquisa busca compreender como a utilização desses recursos, articulada a uma sequência didática fundamentada na

aprendizagem significativa, pode favorecer a construção do conhecimento e potencializar o processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

1.4- Relevância

A sociedade contemporânea caracteriza-se por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente os processos educativos. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vêm assumindo papel cada vez mais significativo na educação, exigindo que escolas e professores repensem práticas pedagógicas, metodologias de ensino e formas de construção do conhecimento. Conforme destacam Velasco e Santos (2024), a integração das tecnologias digitais ao contexto educacional tem promovido mudanças relevantes nos processos de ensino e aprendizagem, demandando formação docente contínua e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital.

No contexto da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores convivem diariamente com diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades relacionadas à leitura e a escrita e desafios que interferem diretamente no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Considerando que a alfabetização constitui uma etapa fundamental da escolarização, torna-se necessário buscar alternativas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos e contribuam para a construção de aprendizagens significativas.

Nesse cenário, as tecnologias digitais apresentam potencial para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando as práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Segundo Velasco e Santos (2024), a utilização desses recursos pode estimular a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. De modo semelhante, o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP, 2024) destaca que as tecnologias contribuem para a personalização das experiências de aprendizagem, possibilitando o atendimento às diferentes necessidades dos alunos e ampliando seu envolvimento com os conteúdos trabalhados.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de compreender

como os recursos tecnológicos podem contribuir para o fortalecimento dos processos de alfabetização e letramento, especialmente em um contexto no qual as tecnologias fazem parte do cotidiano das crianças e influenciam suas formas de interação, comunicação e aprendizagem. Investigar estratégias que integrem esses recursos às práticas pedagógicas torna-se fundamental para que a escola possa responder às demandas educacionais contemporâneas e promover experiências de aprendizagem mais significativas.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação deve ser compreendida como um processo amplo de formação humana, desenvolvido em diferentes espaços e contextos sociais. Nessa perspectiva, cabe à escola promover práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes e favoreçam o desenvolvimento de competências necessárias à participação ativa na sociedade. A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional representa uma possibilidade de aproximação entre a cultura escolar e as experiências vivenciadas pelos alunos fora da escola, contribuindo para tornar o processo educativo mais significativo e contextualizado.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a integração das tecnologias digitais aos processos de alfabetização e letramento, área que ainda demanda investigações capazes de articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e evidências produzidas em contextos reais de ensino. Ao analisar a utilização de recursos digitais no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o estudo busca produzir conhecimentos que possam subsidiar futuras pesquisas e reflexões sobre o uso pedagógico das tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sob a perspectiva pedagógica, a pesquisa propõe a utilização de uma sequência didática fundamentada na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), dialogando com as contribuições de Moreira (2012) e Arantes (2024). A proposta foi estruturada de forma progressiva e intencional, articulando alfabetização, letramento e tecnologias digitais por meio do trabalho com o gênero textual “lista”. Ao relacionar os novos conhecimentos ao repertório prévio dos estudantes, busca-se favorecer aprendizagens mais significativas, duradouras e contextualizadas.

Além da produção de conhecimento acadêmico, a pesquisa resultou na elaboração de um produto educacional constituído por uma sequência didática

mediada por tecnologias digitais, desenvolvida para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta utiliza diferentes ferramentas digitais gratuitas e acessíveis, selecionadas de acordo com os objetivos pedagógicos das atividades, com a finalidade de ampliar as oportunidades de interação, autoria, colaboração e desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Trata-se de um material que poderá ser adaptado e utilizado por outros professores em diferentes contextos educacionais, contribuindo para a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, a relevância deste estudo reside na articulação entre alfabetização, letramento, aprendizagem significativa e tecnologias digitais, propondo estratégias pedagógicas que dialogam com as demandas educacionais contemporâneas. Ao investigar a utilização intencional de recursos digitais no contexto da alfabetização, a pesquisa contribui para a reflexão sobre práticas docentes inovadoras e para a construção de propostas pedagógicas que favoreçam aprendizagens mais significativas, inclusivas e contextualizadas, colaborando para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.5- Objetivos

1.5.1- Objetivo Geral

Propor práticas pedagógicas significativas para o ensino da alfabetização e do letramento, com foco no gênero textual "lista", visando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio da integração de tecnologias digitais como ferramentas mediadoras do processo educativo.

1.5.2- Objetivos Específicos

- Levantar as tecnologias digitais mais adequadas para o desenvolvimento da proposta pedagógica.
- Elaborar uma sequência didática com base em práticas pedagógicas inovadoras, mediadas por tecnologias digitais, utilizando o gênero textual

"lista" como eixo estruturante para o ensino da leitura e da escrita.

- Produzir um material didático complementar em formato de *e-book*, fundamentado na sequência didática proposta, integrando recursos digitais que favoreçam a aprendizagem significativa.
- Implementar a sequência didática em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, observando sua aplicabilidade e os processos de mediação pedagógica.
- Avaliar a eficácia da sequência didática e do material digital desenvolvido, com base na análise dos dados coletados, verificando a contribuição das tecnologias digitais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente referencial teórico tem como finalidade fundamentar os conceitos que sustentam esta pesquisa, cujo foco está na promoção da alfabetização e do letramento a partir de práticas pedagógicas inovadoras e mediadas pelas tecnologias digitais. A partir desse olhar, a construção teórica será estruturada em cinco eixos centrais: os conceitos de alfabetização e letramento; a aprendizagem significativa como base metodológica; a tecnologia conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a relevância das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, a sequência didática como estratégia pedagógica para a alfabetização significativa. Esses tópicos dialogam entre si e fornecem o suporte conceitual necessário para a elaboração e implementação da proposta de intervenção.

2.1- Alfabetização e Letramento

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para a formação de indivíduos críticos e participativos, indo além da simples decodificação de palavras para abranger o uso social da leitura e da escrita (Soares, 2018).

Ainda de acordo com Soares (2020), a alfabetização está relacionada ao domínio do sistema de escrita, ou seja, à capacidade de ler e escrever a partir do reconhecimento de letras, códigos e símbolos. Entretanto, saber decodificar não é suficiente para garantir que o indivíduo utilize a leitura e a escrita de maneira significativa em seu dia a dia.

Nesse contexto, o letramento amplia essa visão ao envolver o uso social da linguagem escrita, permitindo que o sujeito participe de práticas reais que exigem leitura e escrita, como compreender e produzir textos em diferentes situações. Dessa forma, alfabetização e letramento se articulam e não devem ser compreendidos de forma isolada, pois juntos contribuem para a apropriação do sistema de escrita e para sua utilização efetiva nas práticas sociais (Soares, 2020).

A alfabetização e o letramento representam pilares fundamentais na educação, especialmente em uma sociedade marcada pela complexidade das interações sociais e tecnológicas. Enquanto a alfabetização foca no aprendizado dos

códigos da língua escrita, o letramento se expande para o uso contextual e social dessa habilidade, capacitando o indivíduo a interpretar e interagir com o mundo de forma crítica e consciente.

De acordo com Arantes (2022), a alfabetização envolve a capacidade de relacionar sons a letras, representar fonemas em grafemas e desenvolver habilidades de leitura e escrita. Já o letramento refere-se ao uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita. Esses processos estão interligados, pois a alfabetização se dá em contextos sociais que envolvem o letramento, e o letramento, por sua vez, depende da alfabetização para se consolidar. Assim, eles se desenvolvem juntos, sem que um aconteça antes do outro.

Soares (2018) destaca a relevância de promover simultaneamente a alfabetização e o letramento. Apenas alfabetizar não capacita o indivíduo plenamente para desempenhar seus diversos papéis na sociedade. O fato de alguém ser alfabetizado não implica que seja letrado, assim como ser letrado não significa necessariamente ser alfabetizado.

Corroborando com tal discussão, Silva e Santos (2020) salientam que alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas que se complementam ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, alfabetizar letrando implica não apenas aprender a decodificar e codificar a língua escrita, mas também desenvolver uma compreensão contextual da palavra em seu uso social.

É importante ressaltar que ser alfabetizado não equivale a ser letrado. Enquanto o alfabetizado domina a leitura e a escrita, o letrado, além de saber ler e escrever, utiliza essas habilidades de forma socialmente significativa, praticando-as e respondendo às exigências sociais relacionadas ao uso da linguagem escrita (Silva e Santos, 2020).

A BNCC (2018) destaca que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização deve ser o eixo central das práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento. Esse momento é fundamental para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, de forma articulada às práticas de letramento, entendidas como o uso social dessas competências. Assim, ao vivenciarem situações reais de leitura e escrita, os alunos ampliam seu aprendizado de maneira mais significativa.

A alfabetização deve ser consolidada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. Nos três anos seguintes, esse processo é ampliado, com o aumento

gradual da complexidade das aprendizagens, por meio do contato com diferentes gêneros textuais e seus variados efeitos de sentido. Inicialmente, são trabalhados textos mais próximos do cotidiano dos alunos, tais como listas, cantigas, poemas, parlendas e receitas, que favorecem a memorização, a leitura e a compreensão. Posteriormente, os estudantes passam a lidar com textos mais diversos e complexos, que exigem um domínio mais aprofundado da linguagem escrita e da norma padrão (Brasil, 2018).

Segundo Matos *et al*. (2024) o século XXI trouxe transformações significativas para a sociedade e para o campo da educação. O aluno preparado para enfrentar os desafios contemporâneos não é apenas aquele que acumula conhecimento, mas sim aquele que desenvolve a capacidade de pesquisar informações, interpretar e comunicar suas ideias de maneira eficaz. O aluno deve ter domínio sobre a leitura, a escrita e também sobre o uso de tecnologias digitais, entendendo o texto escrito em seus diferentes formatos presentes na tela do computador. A alfabetização e o letramento para a cultura digital englobam o uso de várias mídias, como telas, links, computadores e dispositivos digitais, refletindo a diversidade dos novos suportes tecnológicos.

Ferreiro (2011) reflete sobre a alfabetização digital a partir de uma perspectiva crítica, considerando que a simples introdução de tecnologias não garante o desenvolvimento de uma competência digital significativa. Ferreiro (2011) argumenta que a alfabetização digital envolve habilidades de análise, interpretação e pensamento crítico, além do domínio técnico, e deve ser integrada com práticas pedagógicas que promovam uma compreensão profunda das ferramentas digitais e seu impacto social.

A inserção de práticas letradas no cotidiano escolar é fundamental para que os alunos atribuam sentido ao que aprendem. Corroborando essa perspectiva, Mendes (2021) destaca que, durante a pandemia, muitos estudantes desenvolveram parcialmente habilidades de leitura e escrita, mas apresentaram dificuldades em mobilizá-las em práticas sociais, evidenciando que um ensino centrado apenas na decodificação não é suficiente para a formação de sujeitos letrados.

Diante desse cenário, outros estudos indicam que práticas pedagógicas inovadoras, que valorizam a diversidade de gêneros textuais e o diálogo entre diferentes linguagens, podem contribuir para a superação dessas limitações (Sali; Magnani; Patella, 2023). Nessa perspectiva, o letramento passa a ser compreendido

como uma articulação entre cognição, cultura e prática social, possibilitando aos sujeitos não apenas o domínio da linguagem, mas também a compreensão de seu lugar no mundo e o exercício pleno da cidadania.

Ampliando essa concepção, especialmente no contexto contemporâneo marcado pela cultura digital, torna-se fundamental compreender a alfabetização e o letramento como processos integrados e em constante adaptação às novas demandas sociais. Em um mundo cada vez mais digitalizado, o letramento expande-se para abarcar múltiplas linguagens e suportes tecnológicos, exigindo dos sujeitos não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também capacidades de análise crítica e uso ético das informações. Desse modo, uma educação comprometida com a formação integral precisa ir além da decodificação da língua escrita, promovendo também a apropriação consciente das tecnologias e dos recursos digitais, de modo a possibilitar a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes esferas sociais.

2.2- Aprendizagem Significativa

De acordo com Freire (2019), o processo educativo se constrói nas interações entre professor e aluno, sendo essencial despertar nos estudantes motivos para avançar em sua aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao professor adotar metodologias que valorizem os conhecimentos prévios dos educandos e os envolvam por meio de práticas dinâmicas, participativas e contextualizadas, superando modelos de ensino baseados na mera transmissão de conteúdo, na descontextualização e na fragmentação do saber.

A aprendizagem significativa é um conceito central para o entendimento de como ocorre a assimilação e retenção de novos conhecimentos em sala de aula. Essa teoria desenvolvida pelo psicólogo David Ausubel enfatiza que o aprendizado é mais eficaz quando novos conteúdos são relacionados a conhecimentos prévios do aprendiz, promovendo uma compreensão mais consolidada. O objetivo é que o aluno atribua significado pessoal ao que aprende, em vez de apenas memorizar informações sem relação com seu conhecimento anterior (Ausubel, 2003).

A teoria da aprendizagem de Ausubel (2003) propõe-se a lançar as bases para o entendimento de como o ser humano constrói significados e desse modo

apontar caminhos para a preparação de estratégias de ensino que promovam uma aprendizagem significativa. Esse enfoque traz importantes implicações para a organização pedagógica e para o planejamento de atividades educativas.

A aprendizagem significativa envolve a interação entre os conhecimentos prévios e os novos, sendo essa relação estabelecida de forma não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos passam a adquirir significado para o indivíduo, enquanto os conhecimentos prévios são ressignificados ou ganham maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012).

Nessa perspectiva, Moreira (2012) ressalta, com base em Ausubel, que o conhecimento prévio constitui a variável mais relevante para a aprendizagem significativa de novos conteúdos. Em outras palavras, se fosse possível destacar um único fator determinante nesse processo, este seria justamente os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, denominados subsunçores.

Dessa forma, para que a aprendizagem significativa se concretize, é necessário que duas condições sejam atendidas: o material de ensino deve ser potencialmente significativo e o aprendiz precisa apresentar predisposição para aprender (Moreira, 2012). Contudo, o autor enfatiza que essa segunda condição tende a ser mais desafiadora, pois exige que o estudante esteja disposto a estabelecer relações entre os novos conhecimentos e seus saberes prévios de maneira não arbitrária e não literal, o que caracteriza, de fato, a predisposição para aprender.

Arantes (2024) acrescenta que as atividades significativas são desenvolvidas para possibilitar uma construção do conhecimento de forma profunda e contextualizada. Segundo a autora, elas devem ser planejadas para incentivar a interação entre novos conteúdos e o conhecimento prévio dos alunos, como sugere a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. O propósito é assegurar que os alunos atribuam sentido pessoal aos novos conhecimentos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais duradoura. É essencial estabelecer conexões entre o que o aluno já sabe e o que será ensinado; portanto, é importante ativar os subsunçores antes de introduzir novos conteúdos.

Ao valorizar o conhecimento que o aluno já possui, a abordagem proposta por Ausubel (2003) e reforçada por autores como Moreira (2012) e Arantes (2024) aponta para a importância de um ensino que seja, acima de tudo, contextualizado e adaptado às experiências individuais de cada aluno.

2.3- A Tecnologia sob a Perspectiva da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação básica no Brasil, apresenta uma perspectiva ampla e estratégica sobre a incorporação da tecnologia na educação. Tal documento reconhece a importância de preparar os alunos para um mundo cada vez mais digital, onde as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham papel central.

Um dos aspectos centrais da BNCC (Brasil, 2018) é a ênfase na formação integral do aluno, destacando que as habilidades tecnológicas precisam ser desenvolvidas não apenas para uso funcional, mas para promover o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. A tecnologia, portanto, não é vista apenas como uma ferramenta de ensino, mas como uma área de conhecimento essencial e um meio de expandir as capacidades de compreensão e expressão dos alunos.

A BNCC (Brasil, 2018) também sugere que o uso da tecnologia na educação não deve ser limitado a dispositivos ou plataformas digitais, mas deve incluir práticas que incentivem os alunos a explorar, investigar e criar. Sendo assim, cabe destacar a Competência Geral nº 5, que diz:

> Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Brasil, 2018, p. 18).

Conforme a competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), é fundamental que o estudante faça uso da cultura digital como meio de aprendizagem, desenvolvendo conhecimentos relevantes e ampliando sua compreensão sobre as tecnologias.

Além da Competência 5, outras competências da BNCC também contemplam o uso da tecnologia, como a Competência 4, que trata do pensamento científico e crítico, e a Competência 7, que enfatiza a argumentação. Assim, a tecnologia é abordada de maneira transversal na BNCC, incentivando os professores a incorporá-la não apenas nas disciplinas de tecnologia, mas também em áreas como Ciências, Matemática, Línguas e Ciências Humanas, enriquecendo o processo de aprendizagem e tornando-o mais significativo e contextualizado.

2.4- A Relevância da Tecnologia no Processo de Ensino e Aprendizagem

Com os constantes avanços tecnológicos, a tecnologia tem se integrado de forma crescente às atividades cotidianas, proporcionando às pessoas acesso cada vez mais precoce a esses recursos. Nesse contexto, torna-se essencial que a escola acompanhe tais transformações sociais. Segundo Gomes (2022), a internet, aliada a outros dispositivos tecnológicos, oferece aos estudantes uma ampla variedade de informações, incluindo materiais atualizados e de elevada qualidade, muitas vezes mais atrativos do que aqueles presentes em livros didáticos ou elaborados pelo próprio professor para aulas expositivas. Assim, a incorporação de novas tecnologias no ambiente escolar, com intencionalidade pedagógica e direcionada ao apoio da construção do conhecimento, pode favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

Nessa perspectiva, Freire (1997) ressalta a importância de uma postura crítica e vigilante diante da tecnologia, ao afirmar que é fundamental assegurar “uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia”, sem demonizá-la ou divinizá-la. Essa compreensão contribui para refletir sobre a necessidade de utilizar os recursos tecnológicos de maneira consciente e intencional no contexto educacional. Assim, embora as tecnologias digitais possam ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, sua utilização deve estar articulada aos objetivos pedagógicos, à mediação docente e às necessidades dos estudantes, de modo a favorecer a construção de conhecimentos significativos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a presente pesquisa, uma vez que o uso das tecnologias digitais nas sequências didáticas não é compreendido como um fim em si mesmo, mas como um recurso pedagógico articulado aos objetivos de alfabetização e letramento. Desse modo, a escolha das ferramentas digitais deve considerar os conhecimentos prévios e as necessidades dos estudantes, bem como as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, reafirmando o papel do professor como mediador desse processo.

Ferreiro (2011) enfatiza que a introdução da tecnologia na educação deve ir além do simples uso de dispositivos, promovendo uma verdadeira transformação nas práticas pedagógicas.

De acordo com Azevedo, Souza e Carvalho (2024), a integração da Informática Educativa nas atividades educacionais ocupa um papel essencial no

desenvolvimento pedagógico das escolas, permitindo uma transição significativa de um modelo de ensino fragmentado para uma abordagem de conteúdos interligados. Esse uso das tecnologias facilita os processos de pesquisa, criação e engajamento, promovendo atividades que incentivam o planejamento, a formulação de hipóteses, a motivação e a categorização. Essas práticas estimulam o aprendizado ativo que valoriza a experiência do aluno e proporciona uma aprendizagem mais dinâmica e contextualizada, resultando em um processo educacional mais significativo, onde o aluno se torna protagonista na construção do conhecimento.

Para Nóvoa (2023), as tecnologias podem potencializar o papel do professor como mediador do conhecimento, ao mesmo tempo em que estimulam os estudantes a assumirem maior autonomia em seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o uso pedagógico das tecnologias digitais ganha relevância no contexto educacional contemporâneo. Corroborando essa ideia, Santos e Silva (2022) destacam que, com a crescente presença das tecnologias nos processos de alfabetização e letramento, o uso de jogos e atividades digitais se configura como uma alternativa valiosa para enriquecer o ensino e a aprendizagem. Essas ferramentas, além de estimularem a motivação e a imaginação das crianças, contribuem para o desenvolvimento da concentração, do raciocínio lógico e do engajamento, favorecendo o processo de alfabetização de forma significativa.

Em consonância com esses autores, Frade *et al*. (2018) ressaltam que as atividades digitais constituem uma abordagem eficiente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, uma vez que, por meio de aplicativos, softwares e recursos online, os alunos podem praticar habilidades de leitura e escrita de forma interativa e personalizada.

Lima e Araujo (2021) afirmam que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois permite ao professor despertar sua curiosidade por meio de atividades que incentivam a criação e a geração de novas ideias. Isso, por sua vez, aumenta o interesse dos alunos com as atividades propostas, promovendo uma transformação no modo como aprendem.

Segundo Lima e Vieira (2022) os jogos configuram-se como valiosos recursos no processo de alfabetização, pois atuam como ferramentas de apoio ao favorecerem a reflexão das crianças sobre os conhecimentos trabalhados, incluindo conteúdos, habilidades e competências relacionadas ao sistema de escrita. Nesse

contexto, os jogos digitais desempenham o papel de mediadores da aprendizagem ao promoverem situações lúdicas que despertam o interesse e a participação ativa dos alunos, não apenas motivando, mas também possibilitando que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos.

De acordo com Alves (2022) é importante que as escolas e os professores invistam mais em tecnologias educacionais, pois já está comprovado que o uso de recursos digitais pode melhorar a forma como os alunos aprendem. Essas ferramentas ajudam a tornar as aulas mais leves e envolventes, diminuem o estresse em sala de aula e facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

2.5- Sequência Didática: Um Caminho para a Alfabetização Significativa

Conforme Arantes (2024), a sequência didática consiste em um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem planejadas de forma organizada, progressiva e intencional, com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos em determinado período. Para a autora, essa organização favorece um ensino mais direcionado, no qual os estudantes podem construir competências de maneira gradual e significativa. Nessa perspectiva, quando articulada ao uso de recursos tecnológicos, a sequência didática pode potencializar os processos de alfabetização, tornando as práticas pedagógicas mais interativas, acessíveis e próximas das necessidades dos alunos.

Corroborando essa compreensão, Ugalde e Roweder (2020) destacam que as atividades organizadas em sequência didática, quando bem planejadas, oferecem propostas pedagógicas ricas para o trabalho em sala de aula. Segundo os autores, essa organização permite ao professor identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, acompanhar seu desempenho e reconhecer os aspectos que ainda necessitam de maior intervenção para que a aprendizagem se concretize. Desse modo, a sequência didática não apenas organiza o percurso de ensino, mas também contribui para que o docente compreenda melhor o processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa mesma direção, Santos (2022) enfatiza que a sequência didática se configura como um importante instrumento de organização do trabalho docente, pois auxilia o professor no planejamento, na condução das práticas pedagógicas e no

acompanhamento das aprendizagens. O autor destaca ainda que, quando bem aplicada, essa estratégia favorece a construção do conhecimento e contribui para práticas avaliativas mais integradas ao processo de ensino e aprendizagem. Sob essa ótica, a sequência didática revela-se uma proposta eficaz, uma vez que articula planejamento, desenvolvimento das atividades e avaliação, potencializando o aprendizado e apoiando o desenvolvimento dos estudantes.

A sequência didática desta pesquisa foi organizada a partir de um framework proposto por Arantes (2024), com o objetivo de assegurar uma estrutura padronizada, permitindo que as etapas sejam seguidas de forma sistemática e que os objetivos previstos sejam alcançados. O termo *framework*, bastante utilizado na área da computação, refere-se a um modelo estruturado que pode ser aplicado e reutilizado em diferentes situações, contribuindo para a otimização de tempo e de trabalho (Arantes, 2022). De acordo com a autora, o *framework* é composto por seis etapas distintas, cada uma focada em um aspecto específico do processo de ensino e aprendizagem: eixo temático, tomada de consciência, atividades significativas, atividades lúdicas permeadas pelas novas tecnologias digitais, fixação de conteúdos no caderno digital e analógico e avaliação significativa.

De acordo com Castro, Rodrigues e Catarino (2021), a linguagem é resultado das ações humanas, desenvolvida ao longo da história dos povos para atender suas necessidades, promover trocas e possibilitar interações. É por meio dela que expressamos nossa visão do mundo e nos conectamos socialmente.

Por isso, a BNCC sugere ensinar com foco no texto, usando-o como ponto principal do aprendizado e sempre levando em conta sua função na vida cotidiana (Brasil, 2017). Com essa proposta, o professor deve usar textos reais nas aulas, criando situações de leitura e escrita que ajudem os alunos a entenderem para que os textos servem. Isso significa trabalhar com diferentes tipos de textos do dia a dia, como listas, bilhetes, panfletos, receitas, parlendas, cantigas e outros exemplos.

A Sequência Didática (SD) desta pesquisa apresenta como eixo temático “Alfabetização e Letramento por meio de Listas". Propõe atividades individuais, em duplas e coletivas com o gênero textual Lista para alunos do 3° Ano de Escolaridade do Ensino Fundamental, abordando atividades de leitura e escrita. Esta SD foi elaborada para turmas de aproximadamente 25 alunos e sua aplicação subdivide-se em três aulas.

3- PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, por compreender que esse tipo de pesquisa possibilita analisar os fenômenos educacionais com base nas experiências, percepções e interações vivenciadas no contexto escolar. Para o tratamento e a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Franco (2021), técnica que permite desvelar os significados construídos ao longo das práticas pedagógicas, articulando as mensagens e percepções dos sujeitos envolvidos ao referencial teórico adotado. Complementarmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica por meio do levantamento de referenciais teóricos relacionados à alfabetização, ao letramento, às sequências didáticas, à aprendizagem significativa e ao uso das TDIC na educação, a partir da análise de estudos, artigos científicos, dissertações, livros e documentos que subsidiaram a fundamentação teórica da proposta e orientaram a construção do produto pedagógico.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Duque de Caxias, localizada no bairro Jardim Gramacho, que atende estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado com uma turma completa do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 estudantes, com idades entre 8 e 12 anos. Ressalta-se que não houve seleção individual de estudantes entre as diferentes turmas de 3º ano existentes na escola. A turma participante já havia sido constituída pela própria unidade escolar no Conselho de Classe realizado ao final do ano letivo anterior, reunindo estudantes que haviam sido retidos no 3º ano, oriundos de diferentes turmas daquele ano escolar. Alguns desses estudantes apresentavam histórico de até três retenções.

Diante dessa composição, uma das professoras regentes da Unidade Escolar manifestou, no Conselho de Classe, sua disponibilidade para acompanhá-la. A formação desse grupo considerou as especificidades pedagógicas e os desafios relacionados à convivência e à participação escolar apresentados pelos estudantes, o que mobilizou a equipe da escola a estabelecer um acompanhamento mais próximo e colaborativo. Nesse contexto, a turma foi organizada com um número reduzido de estudantes, possibilitando maior atenção às suas necessidades educacionais.

Os estudantes participantes apresentavam, em diferentes níveis, dificuldades

relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão, além de situações de distorção idade-série. Essas características foram consideradas no planejamento e no desenvolvimento da intervenção pedagógica, que buscou propor atividades compatíveis com as necessidades e os conhecimentos prévios do grupo. Participaram ainda, de forma indireta, a equipe gestora e a professora regente da turma, responsáveis pela autorização e pelo acompanhamento das atividades.

O percurso metodológico (Figura 1) teve como principal objetivo integrar as TDIC às práticas pedagógicas, buscando enriquecer os processos de alfabetização e letramento e promover reflexões acerca da inserção das tecnologias digitais na pedagogia contemporânea, incentivando a ressignificação das metodologias tradicionais de ensino. Para tanto, elaborou-se uma SD fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003) e estruturada a partir do modelo de sequência didática proposto por Arantes (2024), centrada no estudo do gênero textual "lista", no âmbito da Língua Portuguesa. A escolha desse gênero justifica-se por sua presença no cotidiano dos estudantes e pela sua capacidade de favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à organização textual.

A SD foi organizada em etapas progressivas, distribuídas ao longo de três dias letivos, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e priorizando atividades que estimulassem a participação ativa, a autonomia, a criatividade, a interação e a construção significativa da aprendizagem. Para enriquecer as práticas pedagógicas e aproximar o ambiente escolar da realidade dos estudantes, foram integradas ferramentas digitais como *Canva, Wordwall, Padlet, Kahoot, LearningApps, Plickers, Atividade.Digital, SurveyMonkey* e *Google Forms*, selecionadas de acordo com suas potencialidades pedagógicas e com as necessidades da turma participante.

Antes da aplicação da SD, foi promovida uma reunião com a direção escolar, a coordenação pedagógica e a professora regente, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e organizar os dias de aplicação das atividades, de modo a não comprometer a rotina pedagógica da instituição. Em seguida, realizou-se um encontro com os responsáveis pelos estudantes para apresentar os objetivos da investigação, esclarecer como seriam conduzidas as atividades e destacar a importância do uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento, bem como os possíveis benefícios pedagógicos da proposta. Nessa

ocasião, foram coletadas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Uso de Voz, Imagem e Vídeo, garantindo o cumprimento dos aspectos éticos necessários à realização da pesquisa.

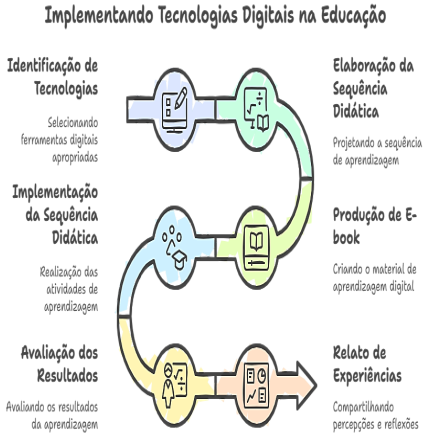
Concluída a aplicação da SD, buscou-se avaliar seus efeitos por meio de observações qualitativas e dos retornos apresentados pelos alunos ao longo das atividades, com foco na identificação do nível de participação e engajamento dos estudantes e na compreensão de suas percepções sobre as contribuições da proposta para o aprimoramento da aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos, foi produzido um material didático em formato de *e-book*, articulando o gênero textual "lista" às TDIC. O material oferece orientações pedagógicas, descrição detalhada das atividades, sugestões metodológicas e informações sobre os recursos digitais utilizados em cada etapa, destinando-se a apoiar professores na incorporação das tecnologias digitais ao processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de apresentar as atividades desenvolvidas, o *e-book* propõe reflexões sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, destacando a centralidade do planejamento e da mediação docente para que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma significativa e alinhada aos objetivos de aprendizagem.

Dessa forma, o percurso metodológico desta pesquisa articulou teoria e prática por meio de uma proposta pedagógica que valoriza a aprendizagem significativa, a integração das tecnologias digitais e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Figura 1 apresenta o percurso da pesquisa.

Figura 1 – Percurso Metodológico



Fonte: Própria Autora

4- ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4.1- Identificação das Tecnologias

A primeira etapa do percurso metodológico consistiu no levantamento, seleção e análise das tecnologias digitais mais adequadas para o desenvolvimento da proposta pedagógica voltada ao ensino do gênero textual "lista". Esse processo considerou ferramentas digitais que possibilitassem maior interação, participação ativa dos alunos e ampliação das práticas de leitura e escrita no contexto da alfabetização e do letramento.

Para a escolha das tecnologias, foram observados critérios como acessibilidade, facilidade de utilização, potencial pedagógico, possibilidade de adaptação às necessidades da turma e contribuição para a aprendizagem significativa. Além disso, buscou-se selecionar recursos que favorecessem a participação dos alunos de maneira lúdica, dinâmica e colaborativa.

Nesse contexto, Alves (2022) destaca que a inserção das tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas favorece aprendizagens mais significativas, cabendo ao professor atuar como mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, Lima e Araújo (2021) ressaltam que as Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e interativo, favorecendo a participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Outro aspecto considerado na elaboração da sequência didática foi a escolha de recursos tecnológicos gratuitos ou de amplo acesso aos professores. Tal cuidado fundamenta-se na realidade enfrentada nas escolas públicas, marcada, muitas vezes, pela limitação de recursos materiais e tecnológicos disponíveis. Como professora da rede pública, observo frequentemente a necessidade de adaptar práticas pedagógicas às condições oferecidas pelas instituições de ensino, bem como de evitar ferramentas que demandem custos adicionais para sua utilização.

Essa preocupação também dialoga com as discussões de Azevedo, Sousa e Carvalho (2024), ao afirmarem que a inclusão das tecnologias no contexto educacional precisa considerar as condições reais das instituições de ensino e a acessibilidade dos recursos utilizados pelos professores e alunos. Além disso,

Velasco e Santos (2024) evidenciam que a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) requer práticas pedagógicas contextualizadas e compatíveis com a realidade escolar.

Também se priorizou a seleção de plataformas e aplicativos que permitissem fácil edição e personalização das atividades pelo professor, dispensando conhecimentos avançados em informática ou programação. Dessa forma, buscou-se garantir que os recursos escolhidos fossem acessíveis e viáveis para utilização no cotidiano escolar, favorecendo a autonomia docente na criação de atividades pedagógicas. Nesse sentido, Lino *et al*. (2024) destacam que a atuação do professor como mediador torna-se essencial no contexto das tecnologias digitais, especialmente na orientação dos estudantes frente ao excesso de informações disponíveis, sendo necessária a utilização de ferramentas que possam ser facilmente apropriadas pelo docente em sua prática pedagógica.

Entre as ferramentas selecionadas, destacam-se o *Canva*, utilizado para a criação de materiais visuais e produções textuais digitais; o *Wordwall*, o *LearningApps* e o *Atividade.Digital*, empregados na elaboração de atividades interativas relacionadas à leitura e à escrita; o *Kahoot*, utilizado para jogos pedagógicos e avaliações gamificadas; o *Padlet*, voltado para produções colaborativas e socialização de atividades; e o *Plickers*, o *SurveyMonkey* e o *Google Forms*, utilizados para avaliações, registros e acompanhamento da aprendizagem.

A escolha dessas ferramentas também se fundamenta nos estudos de Frade *et al*. (2018), que evidenciam as contribuições das tecnologias digitais e dos jogos interativos para o desenvolvimento da alfabetização e da apropriação do sistema de escrita alfabética. De modo semelhante, Santos e Silva (2022) afirmam que os jogos digitais constituem importantes recursos pedagógicos no processo de alfabetização, favorecendo a interação, a participação e a motivação dos estudantes durante as atividades propostas.

Os resultados dessa etapa demonstraram que a integração das tecnologias digitais amplia as possibilidades metodológicas do professor e favorece maior engajamento dos alunos durante as atividades pedagógicas. Observou-se ainda que os recursos digitais contribuem para tornar o processo de alfabetização mais significativo, uma vez que aproximam os conteúdos escolares do universo tecnológico vivenciado pelos alunos em seu cotidiano.

4.2- Elaboração da Sequência Didática

Após a seleção das tecnologias digitais, foi elaborada uma SD mediada por recursos tecnológicos, estruturada especificamente para o desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento, tendo o gênero textual “lista” como eixo norteador das atividades de leitura e escrita. A proposta foi construída com o objetivo de promover aprendizagens significativas, articulando os conhecimentos prévios dos estudantes às práticas sociais de uso da linguagem escrita.

A elaboração da SD fundamentou-se no *Framework* adaptado por Arantes (2024). Segundo a autora, o *Framework*, originalmente utilizado na área da computação, corresponde a uma estrutura organizacional desenvolvida para otimizar tempo, planejamento e execução de tarefas, especialmente em projetos que demandam aplicação contínua e possibilidades de reutilização. Adaptado ao contexto educacional, esse modelo contribui para a organização sistemática das práticas pedagógicas, favorecendo maior intencionalidade no planejamento das atividades e na condução do processo de ensino e aprendizagem.

A proposta metodológica também se relaciona aos pressupostos da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), compreendida como um processo em que os novos conhecimentos se articulam aos saberes prévios dos estudantes. Nessa perspectiva, Moreira (2012) afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações passam a relacionar-se, de maneira não arbitrária e substantiva, aos conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Assim, a escolha de atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes, associada ao uso de tecnologias digitais presentes em sua realidade social, buscou favorecer maior envolvimento, participação e construção ativa do conhecimento.

Além disso, a elaboração da sequência didática fundamentou-se nas contribuições de Arantes (2022; 2024), ao defender que as sequências didáticas mediadas por tecnologias digitais podem favorecer o desenvolvimento da alfabetização e do letramento de maneira contextualizada, dinâmica e significativa. Tal perspectiva dialoga com o Ministério da Educação por meio da BNCC (BRASIL, 2018), que reconhece a cultura digital como competência essencial para a formação dos estudantes e destaca a importância da utilização crítica, criativa e significativa das tecnologias no ambiente escolar.

A sequência didática foi estruturada de maneira progressiva e integrada, tomando como base as etapas propostas por Arantes (2024): eixo temático, tomada de consciência, atividades significativas, atividades lúdicas permeadas pelas novas tecnologias digitais, fixação de conteúdos no caderno digital e analógico e avaliação significativa. Ao longo do processo, foram contempladas atividades de exploração das características do gênero textual, produções coletivas e individuais, práticas interativas e estratégias avaliativas desenvolvidas com o apoio de recursos digitais. Cada etapa foi planejada com a finalidade de estimular a participação ativa dos estudantes e favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e interpretação textual de forma contextualizada e significativa.

As atividades propostas envolveram situações presentes no cotidiano dos alunos, como elaboração de listas de materiais escolares, animais e frutas, possibilitando que os estudantes reconhecessem a função social do gênero textual "lista" em diferentes contextos de uso. Essa aproximação entre os conteúdos escolares e as experiências vivenciadas pelos alunos favoreceu maior envolvimento nas atividades e contribuiu para a construção de aprendizagens significativas, conforme defende Soares (2018; 2020), ao compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais articuladas ao uso real da linguagem.

A inserção das tecnologias digitais ao longo da sequência didática ampliou as possibilidades metodológicas, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e motivadoras. Ferramentas como *Canva, Wordwall, Padlet, Kahoot, LearningApps, Atividade.Digital, Plickers, SurveyMonkey* e *Google Forms* possibilitaram a diversificação das estratégias pedagógicas, favorecendo atividades colaborativas, gamificadas e capazes de estimular o interesse e a participação dos estudantes. Nesse sentido, Frade *et al.* (2018) ressaltam que as tecnologias digitais e os jogos pedagógicos podem contribuir significativamente para o processo de alfabetização ao favorecer práticas mais interativas e motivadoras de leitura e escrita.

Os resultados observados durante essa etapa evidenciaram que o planejamento estruturado da sequência didática contribuiu significativamente para a organização das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Além disso, verificou-se maior engajamento dos estudantes nas atividades propostas, fortalecimento da interação entre os pares e ampliação das possibilidades de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais.

4.3- Implementação da Sequência Didática

A implementação da SD ocorreu em uma escola localizada no 1º Distrito do município de Duque de Caxias, no bairro Jardim Gramacho. A proposta foi desenvolvida em uma turma do 3º Ano do Ensino Fundamental, composta por 21 estudantes que apresentavam histórico de retenção escolar, distorção idade-série e dificuldades significativas relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão textual.

A escolha da turma ocorreu a partir da necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de ampliar a participação, a motivação e os avanços no processo de alfabetização e letramento. Durante as observações iniciais, constatou-se que muitos estudantes demonstravam insegurança diante das tarefas escolares, baixa autoestima em relação ao próprio desempenho e apatia frente às metodologias tradicionais de ensino. Diante desse cenário, tornou-se necessária a adoção de práticas mais dinâmicas e contextualizadas, voltadas a promover um maior engajamento do grupo. Assim, as ações foram planejadas considerando as especificidades da turma, respeitando o ritmo individual dos alunos e priorizando abordagens lúdicas e colaborativas, com vistas ao desenvolvimento gradual das habilidades de leitura e escrita.

Essa realidade converge com os estudos de Bof, Basso e Santos (2022) e Santana (2023), que evidenciam o agravamento das dificuldades de aprendizagem e das defasagens educacionais no período pós-pandêmico, com impactos severos sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A SD (Figura 2) teve como eixo temático “Alfabetização e Letramento por meio de Listas”, sendo desenvolvida ao longo de três dias letivos, por meio de atividades presenciais mediadas por tecnologias digitais.

No primeiro dia de aplicação da SD (Figura 2), o conteúdo foi “Lista de Material Escolar”. Os objetivos propostos buscaram promover o desenvolvimento das competências de leitura, oralidade e apropriação do sistema de escrita alfabética, em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 2 – Cabeçalho do Dia 1 da SD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

Dia: 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Autor(a) da SD: Marceli Cristina de Oliveira	E-mail: marcelicrismco@gmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Alfabetização e Letramento por meio de Listas	
Conteúdo: Gênero Textual: Lista de Material Escolar	
Segmento: 3° Ano de Escolaridade	

Locais que serão utilizados: ☒ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ☐ **Online**

Objetivos esperados:	➢ Reconhecer e valorizar a leitura como fonte de fruição, aprendizagem e informação. ➢ Participar de interações orais (como conversas e discussões), observando a cortesia, respeitando diferentes pontos de vista e ampliando as próprias ideias. ➢ Ler e escrever palavras, ajustando o falado ao escrito, com apoio no conhecimento e sons das letras.

Fonte: Própria Autora

Na primeira etapa (Figura 3), denominada "Tomada de Consciência", foi apresentada aos estudantes a agenda completa das atividades previstas para o dia, contemplando cada momento da aula e os recursos que seriam utilizados. Essa apresentação foi realizada de forma dialogada, permitindo que os alunos não apenas tomassem conhecimento da programação, mas também se situassem em relação ao percurso de aprendizagem que seria percorrido.

De acordo com Arantes (2024), essa etapa desempenha papel fundamental na organização do ambiente de aprendizagem, pois ao antecipar para as crianças tudo o que será realizado durante a aula, contribui-se para a redução da ansiedade infantil e para o estabelecimento de um clima de segurança e confiança. Esse clima favorável é condição essencial para que a aprendizagem ocorra de forma plena, uma vez que estudantes que compreendem o que se espera deles tendem a se engajar com maior autonomia e disposição.

Essa perspectiva dialoga com os fundamentos da Aprendizagem Significativa propostos por Ausubel (2003), segundo os quais a organização prévia do

conhecimento e a clareza sobre o que será aprendido constituem fatores que influenciam diretamente a disposição do aprendiz para assimilar novos conteúdos. Ao apresentar a agenda do dia, cria-se, portanto, uma estrutura cognitiva de ancoragem que prepara os estudantes para as etapas subsequentes, tornando a experiência de aprendizagem mais ordenada, previsível e significativa.

Figura 3 – 1ª Etapa da SD (Dia 1)

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer) **Tempo:** 10 minutos	Apresentar a Agenda do Dia para os alunos. **Agenda do Dia** • *Leitura Compartilhada:* - A mochila da Camila, da autora Gladis Maria Ferrão Barcellos. (8') • *Rede de Ideias:* - Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lista; (12') - Apresentação feita no Canva sobre o Gênero Textual Lista. (10') • *Atividades de Leitura:* - Leitura de ajuste e identificação de palavras pedidas pela professora na lista de material escolar; (35') - Caça-palavras de material escolar no Wordwall. (25') • *Atividades de Escrita:* - Cruzadinha de material escolar no Learning Apps; (30') - Atividade de escrita espontânea na folhinha. (30') • *Avaliação:* - A avaliação será realizada no Google Forms. (20')

Fonte: Própria Autora

A segunda etapa da sequência didática (Figura 4) teve como ponto de partida a Leitura Compartilhada da história *A Mochila da Camila*, da autora Gladis Maria Ferrão Barcellos, exibida em formato de *videobook* por meio da plataforma *YouTube* (Figura 5). A escolha de um recurso audiovisual para a leitura compartilhada atende às demandas de uma prática pedagógica contemporânea, que reconhece as

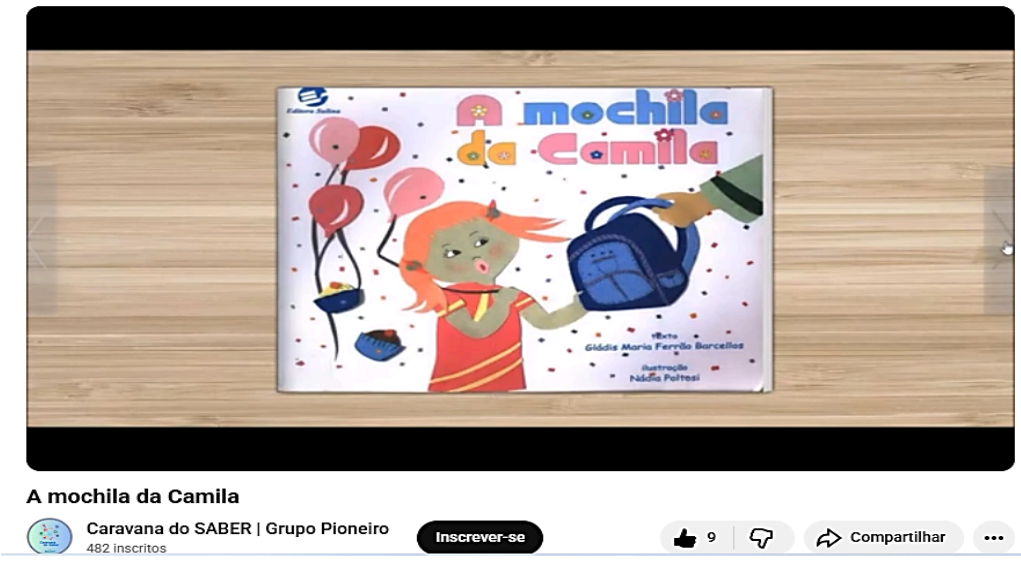
múltiplas linguagens como formas legítimas de acesso ao texto literário, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018).

Figura 4 – 2ª Etapa da SD (Dia 1)

2º Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. **(Contextualizar)** **Tempo:** 30 minutos	A aula será iniciada com a Leitura Compartilhada: A mochila da Camila, da autora Gladis Maria Ferrão Barcellos, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OjFhdeZx7-Y. (8min) O professor irá explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lista. (12min) Colocar no quadro a lista de material escolar em um cartaz e perguntar: • Já viram esse texto antes? • Que tipo de texto é esse? • Você sabe o que é uma lista? • Ela serve para quê? • Quais as características de uma lista? Após a conversa para saber os conhecimentos prévios dos alunos, será mostrado uma apresentação feita no Canva sobre o Gênero Textual Lista, para os alunos consolidarem ainda mais os conhecimentos que já possuem. (10min) Link da apresentação: https://www.canva.com/design/DAGS1_TqzOg/0EiXO8lhPQ8H-rDtz2wDSw/view?utm_content=DAGS1_TqzOg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor.

Fonte: Própria Autora

Figura 5 – Frame do Vídeo da Leitura Compartilhada da história A Mochila da Camila



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=OjFhdeZx7-Y

A utilização de vídeos na educação potencializa diferentes cenários de aprendizagem, otimizando a construção do conhecimento. Nesse sentido, o *YouTube*, embora tenha surgido em 2005 com a finalidade de compartilhamento de vídeos pessoais na internet, consolidou-se ao longo dos anos como uma plataforma amplamente utilizada para fins educacionais (Junges; Rosa; Gatti, 2021).

Após a exibição do vídeo, deu-se início a uma conversa investigativa com os estudantes, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios acerca do gênero textual lista. Para tanto, foram apresentadas, oralmente, as seguintes perguntas mediadoras: Já viram esse texto antes? Que tipo de texto é esse? Você sabe o que é uma lista? Ela serve para quê? Quais as características de uma lista? Esse movimento de escuta e valorização do saber já construído pelos estudantes é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, conforme aponta Ausubel (2003), o conhecimento prévio é o fator que mais influencia a aquisição significativa de novos saberes, sendo a ancoragem entre o conhecido e o novo o mecanismo central da aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, Moreira (2012) complementa que a clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em um dado corpo de conhecimentos são determinantes para que novos conceitos sejam assimilados de forma consistente e duradoura. Ao investigar o que os estudantes já sabiam sobre o gênero lista antes de apresentar formalmente suas características, buscou-se criar as condições necessárias para que o novo conteúdo se integrasse de maneira produtiva às estruturas cognitivas já existentes.

Concluída a conversa investigativa, foi exibida uma apresentação elaborada na plataforma *Canva* (Figura 6), com o objetivo de sistematizar e ampliar os conhecimentos sobre o gênero textual lista, explorando suas características e funções sociais.

O uso do *Canva* como suporte para a apresentação pedagógica insere-se em uma concepção de ensino que integra as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação à prática docente de forma intencional e planejada. Para Alves (2022), a incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar não deve ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um meio para potencializar as aprendizagens e tornar o processo de ensino mais dinâmico, significativo e alinhado à realidade dos estudantes.

Figura 6 – Apresentação feita no *Canva* sobre o Gênero Textual Lista



Fonte: Própria Autora

A articulação entre a leitura compartilhada, o levantamento dos conhecimentos prévios e a apresentação sistematizada no *Canva* evidencia uma estrutura pedagógica coerente e intencional, fundamentada nos princípios da Aprendizagem Significativa e na integração das tecnologias digitais como mediadoras do processo de alfabetização e letramento, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e com a proposta de sequência didática defendida por Arantes (2022).

Concluída a apresentação no *Canva* sobre o gênero textual lista, deu-se início à terceira etapa da sequência didática (Figura 7), voltada à promoção de atividades lúdicas, motivadoras e permeadas pelo uso das tecnologias digitais. Nesse momento, os estudantes foram convidados a refletir sobre a presença das listas em seu cotidiano, por meio da seguinte pergunta mobilizadora: "Vocês viram o quanto as listas estão presentes no nosso dia a dia?".

Essa abordagem dialógica encontra respaldo em Freire (2019), para quem o ponto de partida do processo educativo deve ser a realidade concreta dos educandos, valorizando suas experiências e o mundo que os cerca.

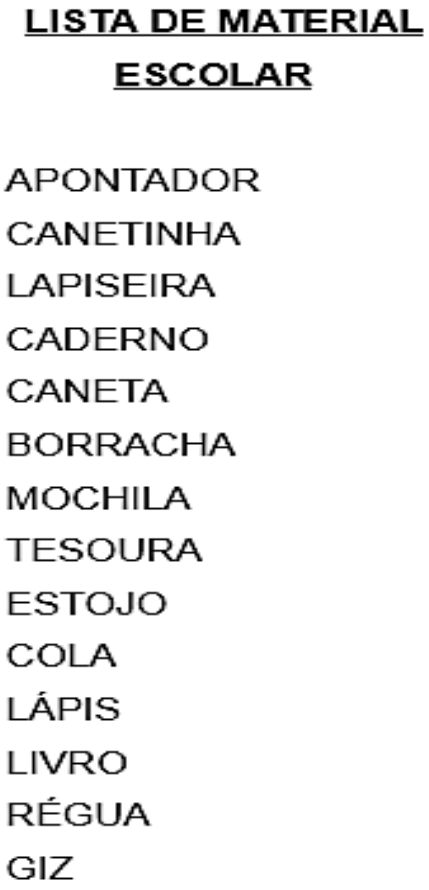
Figura 7 – 3ª Etapa da SD (Dia 1)

3° Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. **(Recursos/Estratégias)** **Tempo:** 60 minutos	Finalizada a apresentação no Canva, o professor perguntará: Vocês viram o quanto as listas estão presentes no nosso dia a dia? Agora, vamos observar a lista que coloquei no quadro. Quem sabe me dizer que lista é essa? Vamos ler? O professor lê cada palavra, apontando com o dedo onde está lendo e perguntando aos alunos sempre a letra inicial e final da palavra lida. Aponte para a letra inicial e final, mas deixe que os alunos respondam. Ex: BORRACHA, começa com B, termina com A. Após a leitura de todos os itens da lista, pergunte: Quem pode me dizer onde está escrita a palavra APONTADOR? Chame um dos alunos que levantou a mão para mostrar a palavra no cartaz. Após ele apontar, peça para ler a palavra e pergunte com que letra começa e com que letra termina. Caso o aluno não consiga identificar a palavra pedida, pergunte para a turma quem pode ajudá-lo e chame outro aluno para apontar onde está a palavra. Peça para os dois apontarem o dedo e lerem juntos a palavra e pergunte também qual é a letra inicial e final. Repita o processo acima até que todas as palavras da lista sejam lidas. Obs: Se for uma turma que ainda está no inicio do processo de alfabetização, chame em duplas produtivas para lerem a palavra pedida. Após a leitura da lista, os alunos farão uma segunda atividade de leitura no site: https://wordwall.net/pt. Link da Atividade de Leitura Caça-palavras de Material Escolar: https://wordwall.net/pt/resource/77440387.

Fonte: Própria Autora

Em seguida, teve início a atividade de leitura com ajuste, realizada a partir de um cartaz (Figura 8) com a lista de material escolar fixado no quadro. A leitura de cada item foi conduzida com o apontamento do dedo sobre a palavra lida, solicitando-se aos estudantes que identificassem a letra inicial e final de cada palavra, estabelecendo, dessa forma, uma relação direta entre o registro escrito e sua correspondência sonora.

Figura 8 – Atividade de Leitura: Cartaz Lista de Material Escolar



Fonte: Própria Autora

Essa estratégia tem por objetivo desenvolver a consciência fonológica e a correspondência grafofônica, elementos fundamentais no processo de alfabetização. Conforme destacado por Soares (2020), a aquisição do sistema alfabético exige o desenvolvimento sistemático da relação entre fonemas e grafemas, em um processo que articula leitura e escrita de forma integrada e indissociável.

Nessa mesma direção, Ciríaco (2020) esclarece que, nas atividades de leitura, o estudante precisa mobilizar todos os indicadores disponíveis para atribuir significado ao texto escrito. Esse processo se realiza por meio de duas estratégias complementares: a primeira consiste no ajuste da leitura de um texto já memorizado aos segmentos escritos correspondentes, estabelecendo uma ponte entre o conhecimento oral e o registro escrito; a segunda articula estratégias de antecipação (sustentadas por informações contextuais e pistas obtidas no entorno do texto) com índices fornecidos pelo próprio texto, especialmente aqueles relacionados à

correspondência fonográfica. A conjugação dessas duas estratégias favorece o desenvolvimento progressivo da autonomia leitora dos estudantes, permitindo que avancem do apoio na memória para a decodificação efetiva do sistema de escrita, consolidando, assim, as bases necessárias para uma alfabetização sólida e duradoura.

Na sequência, os estudantes foram chamados individualmente para localizar, no cartaz, palavras específicas indicadas. Ao identificarem a palavra solicitada, eram incentivados a apontá-la, lê-la em voz alta e reconhecer sua letra inicial e final. Nos casos em que havia dificuldade na identificação, recorria-se ao apoio coletivo da turma, convidando-se outro estudante para auxiliar na leitura conjunta.

Essa dinâmica favorece não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também a construção de uma cultura colaborativa em sala de aula, em consonância com a perspectiva de Arantes (2022), que defende a sequência didática como estrutura pedagógica capaz de articular diferentes estratégias de ensino de forma significativa e progressiva.

Finalizada a atividade com o cartaz, os estudantes realizaram uma segunda atividade de leitura em ambiente digital, por meio do site *Wordwall* (Figura 9), acessando um caça-palavras temático com itens de material escolar.

Figura 9 – Atividade de Leitura: Caça-palavras feito no *Wordwall* para o dia 1 da SD.



Fonte: Própria Autora

Conforme destacado pela BNCC (2018), é fundamental oferecer atividades que ampliem o vocabulário e estimulem a curiosidade intelectual, especialmente nas áreas de leitura e escrita. Nesse sentido, o caça-palavras torna-se uma ótima ferramenta, pois permite que o professor trabalhe esses aspectos de forma interdisciplinar, integrando-o a diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com Miranda (2020), o *Wordwall* consiste em uma plataforma digital de acesso livre voltada para a criação de jogos e atividades interativas. Sua estrutura permite a elaboração de recursos personalizados com características gamificadas, possibilitando a adaptação das atividades às diferentes necessidades pedagógicas. Além disso, a diversidade de modelos disponíveis torna a ferramenta aplicável a diferentes áreas do conhecimento e contextos educacionais.

O uso dessa ferramenta introduz elementos de gamificação ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o engajamento e a motivação dos estudantes, ao mesmo tempo em que consolida o reconhecimento visual das palavras trabalhadas ao longo da aula. Nesse sentido, Santos e Silva (2022) apontam que o jogo digital, quando integrado intencionalmente à prática pedagógica, constitui um recurso potente para o processo de alfabetização, por aliar ludicidade e aprendizagem de forma motivadora.

Corroborando essa perspectiva, Frade *et al*. (2018) ressaltam que as tecnologias digitais, quando utilizadas com finalidade didática clara, ampliam as possibilidades de trabalho com o sistema alfabético e ortográfico da escrita, favorecendo aprendizagens mais significativas.

A articulação entre o suporte analógico (representado pelo cartaz) e o suporte digital (representado pelo *Wordwall*) evidencia uma concepção pedagógica que integra diferentes linguagens e recursos.

Para Azevedo, Sousa e Carvalho (2024), a inclusão das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem não deve ocorrer de forma isolada ou substitutiva, mas de maneira complementar e intencional, potencializando as práticas já consolidadas em sala de aula.

Essa integração atende, ainda, às demandas de uma alfabetização contemporânea, sensível ao universo digital no qual os estudantes estão inseridos, tal como preconiza a Base Nacional Comum Curricular ao reconhecer a cultura digital como dimensão formativa indispensável na Educação Básica (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a utilização do *Wordwall* não se limita ao aspecto lúdico ou ao uso da tecnologia como elemento motivador, mas configura-se como uma estratégia pedagógica que favorece a consolidação das aprendizagens construídas ao longo da aula. Diante disso, a utilização do *Wordwall* como complemento às atividades desenvolvidas em sala de aula fortalece as práticas de alfabetização ao proporcionar experiências de aprendizagem interativas e contextualizadas.

Na quarta etapa da sequência didática (Figura 10), os estudantes foram envolvidos em atividades de escrita centradas no tema dos materiais escolares, com o objetivo de fortalecer os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores.

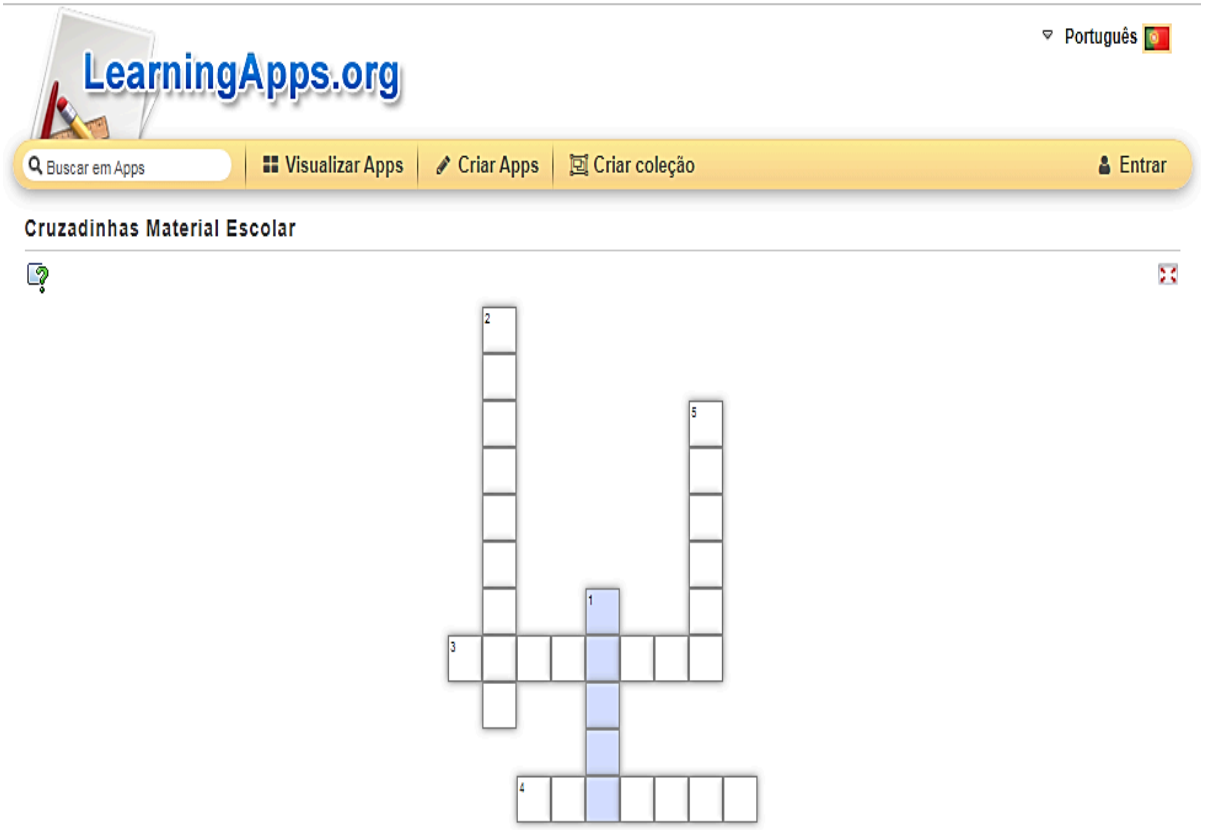
Figura 10 – 4ª Etapa da SD (Dia 1)

4° Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos: quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.** **Tempo:** 60 minutos	Após as atividades de leitura, é chegada a hora das atividades de escrita. **Atividade 1:** Cruzadinha de material escolar no site: https://learningapps.org/. Link da Atividade de Escrita Cruzadinha de Material Escolar: https://learningapps.org/display?v=pc5gtczan24. **Atividade 2:** Em uma folhinha, os alunos irão escrever espontaneamente o nome de cinco materiais escolares que não podem faltar na sua mochila. A intervenção do professor nas atividades de leitura e escrita é essencial para garantir que o aluno avance de forma eficaz no processo de alfabetização. Intervenções eficazes não se limitam a corrigir erros, mas têm como objetivo capacitar o aluno a reconhecer e resolver problemas por conta própria. Cada aluno possui um ritmo de aprendizado único, com necessidades e dificuldades específicas. As intervenções do professor permitem identificar e atuar diretamente sobre essas particularidades e monitorar de perto o progresso de cada aluno. Esse acompanhamento contínuo possibilita ajustes no planejamento das aulas, garantindo que o ensino esteja sempre alinhado com as necessidades dos estudantes. Ao longo do processo de alfabetização, o papel ativo do professor é o que pode fazer a diferença entre o aprendizado superficial e o domínio profundo das habilidades de leitura e escrita. Para aprofundar mais sobre como fazer boas intervenções na leitura e escrita dos alunos, recomendo as autoras Telma Weisz e Patrícia Corsino.

Fonte: Própria Autora

A plataforma *LearningApps* (Figura 11) foi escolhida para essa finalidade por seu caráter lúdico e interativo, características que favorecem o engajamento e a motivação dos estudantes. Conforme descrevem Ribeiro e Pereira (2021), a ferramenta permite criar, editar e compartilhar diferentes atividades gamificadas, exigindo apenas o cadastro de um endereço eletrônico para acesso às suas funcionalidades. As atividades também podem ser configuradas para uso privado, restrito a grupos específicos ou aberto a toda a comunidade interessada, o que confere à plataforma grande versatilidade pedagógica. Com base nessas potencialidades, propôs-se, por meio do *LearningApps*, uma atividade de cruzadinha como estratégia de consolidação dos conteúdos trabalhados.

Figura 11 – Atividade de Escrita: Cruzadinha feita no *LearningApps* para o dia 1 da SD

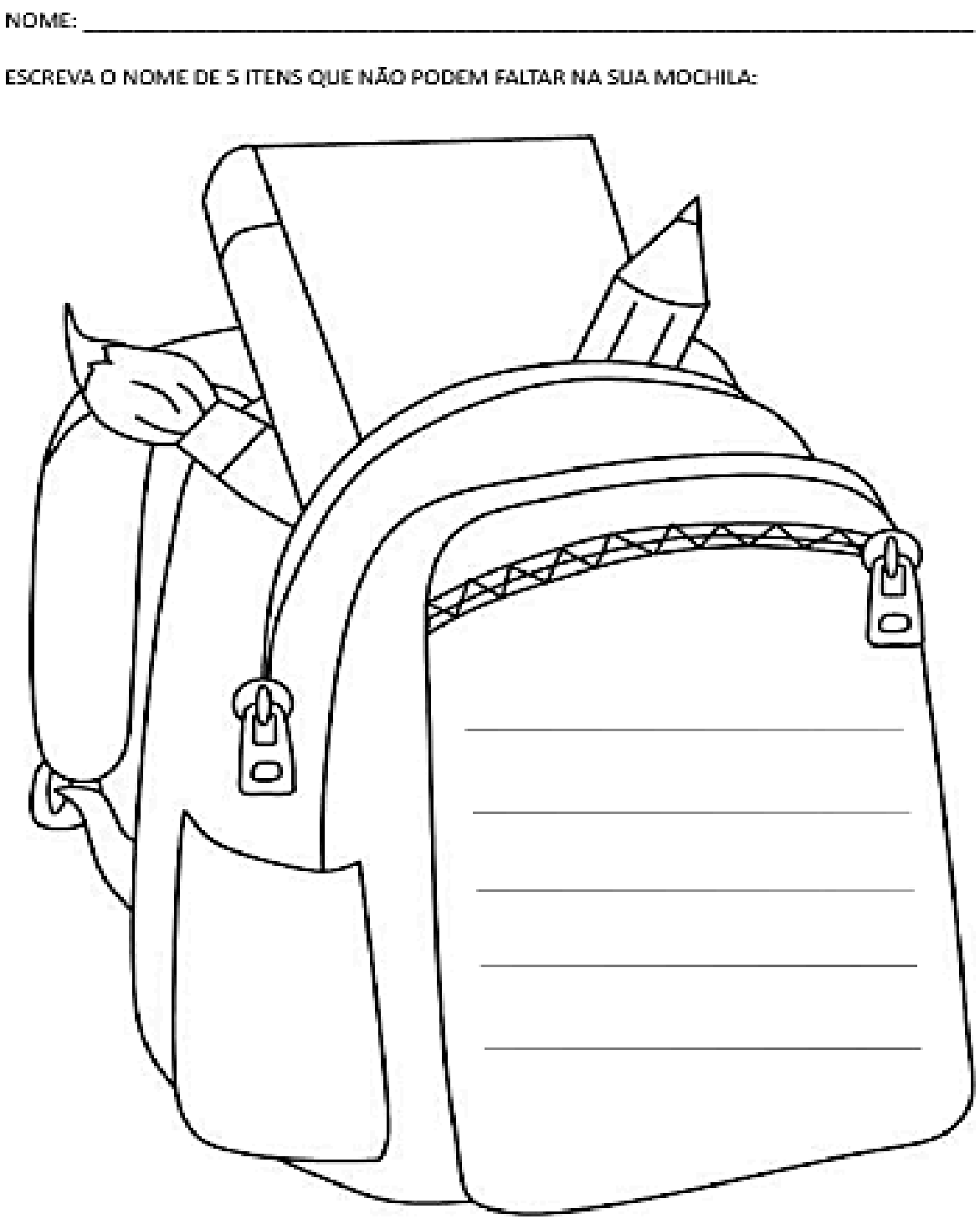


Fonte: Própria Autora

Ainda nesse encontro, foi proposta uma segunda atividade de escrita, na qual os estudantes registraram nomes de materiais escolares ditados pela pesquisadora (Figura 12). A atividade teve como objetivo mapear as hipóteses de escrita de cada

criança, isto é, as concepções que ela elabora ativamente sobre o funcionamento do sistema de escrita, tal como descrito por Ferreiro e Teberosky (1985).

Figura 12 – Atividade de Escrita Espontânea feita para o Dia 1 da SD



Fonte: Própria Autora

O ditado de palavras é uma estratégia amplamente reconhecida na literatura por favorecer a observação dessas hipóteses em situação de produção real. Diferentemente da cópia, ele exige que a criança recorra às suas próprias representações sobre a escrita, tornando visíveis os conflitos cognitivos e as estratégias de resolução adotadas (Ferreiro, 2001).

A escolha de palavras do campo semântico dos materiais escolares também não foi aleatória: ao trabalhar com palavras do cotidiano dos alunos, a pesquisadora favoreceu o engajamento e minimizou interferências decorrentes do desconhecimento vocabular, aproximando-se dos princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), segundo os quais a ancoragem de novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes é condição fundamental para uma aprendizagem efetiva.

Nessa perspectiva, a atividade cumpre uma dupla função: ao mesmo tempo que constitui uma situação de aprendizagem, opera como instrumento de avaliação formativa, fornecendo à pesquisadora dados sobre o estágio de desenvolvimento da escrita de cada aluno, informações indispensáveis para o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas (Soares, 2018). Como destaca Ciríaco (2020), aprender a ler e a escrever implica pensar sobre a escrita, compreender o que ela representa e de que modo apresenta graficamente a linguagem. Além disso, Ciríaco (2020) defende que aprender exige a mobilização do conhecimento prévio, em um processo de permanente transformação a partir do já adquirido.

A quinta etapa da sequência didática foi dedicada à avaliação da aprendizagem (Figura 13), concebida não como um instrumento de mensuração do desempenho pelo professor, mas como um processo pelo qual o próprio estudante pode reconhecer e valorizar os avanços alcançados ao longo da aula. Essa concepção avaliativa alinha-se a uma perspectiva formativa, na qual a avaliação assume função diagnóstica e reguladora, voltada ao desenvolvimento da autonomia e do autoconhecimento dos estudantes, em consonância com os princípios defendidos por Arantes (2022).

Figura 13 – 5ª Etapa da SD (Dia 1)

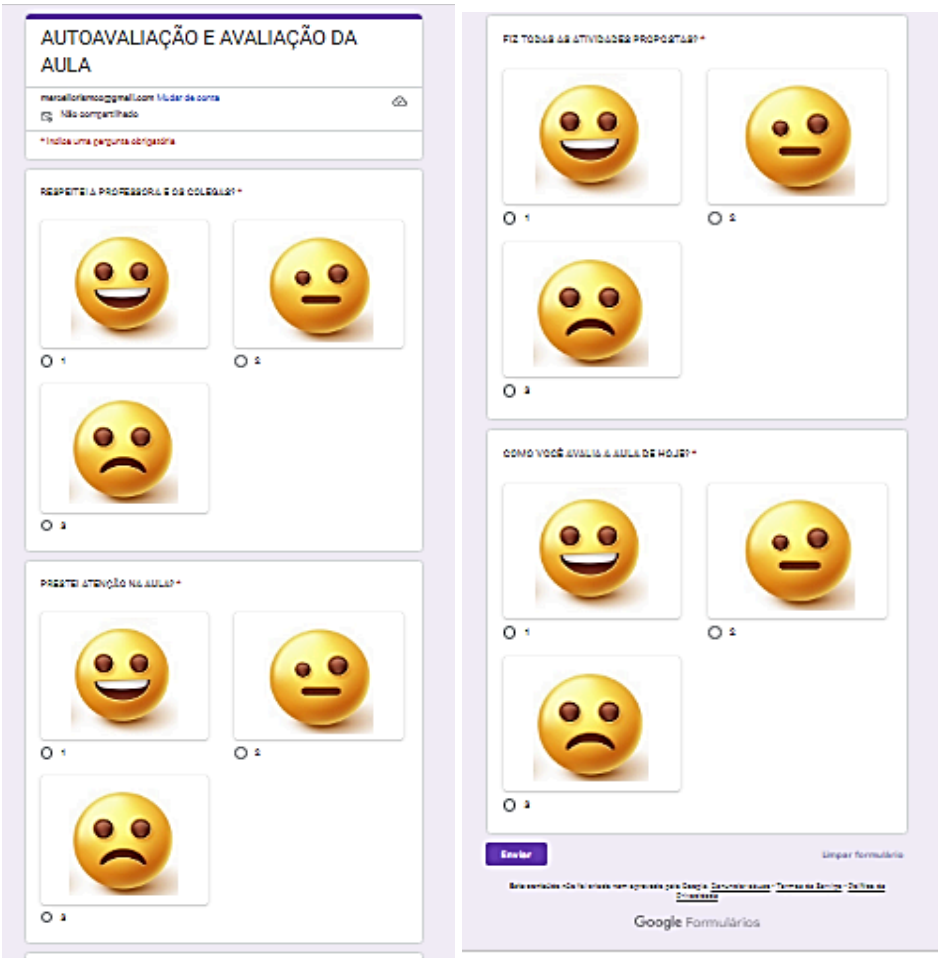
5º Etapa: Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos, se possível com algum recurso tecnológico. **O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu.** **Tempo:** 20 minutos	A avaliação será realizada pelo Google Forms, através do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerP5XZWEYXo0ys9a2qFctEnpS0JCA_RNzOn3dq5W4TPuwuJg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0.
Recursos Digitais:	Televisão;

Fonte: Própria Autora

Para essa etapa, utilizou-se o *Google Forms* (Figura 14) como instrumento avaliativo. Conforme A. B. B. Almeida *et al*. (2023), a plataforma possibilita a criação de questionários, pesquisas e avaliações de maneira prática e personalizada, reunindo funcionalidades variadas que a tornam especialmente vantajosa no contexto educacional. Entre essas possibilidades, destacam-se o desenvolvimento de avaliações formativas e somativas, a obtenção de feedback dos estudantes sobre aulas e atividades, além do registro de frequência e da verificação do interesse em eventos escolares. Essas características fizeram do *Google Forms* uma escolha adequada para a proposta, por possibilitar um acompanhamento mais dinâmico, ágil e interativo do processo de aprendizagem.

O uso de ferramentas digitais na avaliação insere-se, ainda, em uma concepção de ensino que reconhece as tecnologias como aliadas não apenas nas etapas de ensino e fixação dos conteúdos, mas também nos momentos de verificação e reflexão sobre as aprendizagens construídas, conforme apontam Azevedo, Sousa e Carvalho (2024).

Figura 14 – Interface do *Google Forms* com a autoavaliação aplicada no Dia 1 da SD



Fonte: Própria Autora

No segundo dia de aplicação da Sequência Didática (Figura 15), o conteúdo trabalhado foi “Lista de Animais”. Os objetivos propostos buscaram promover o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e letramento digital, por meio de atividades que incentivaram a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Essa proposta está alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular, que preconiza o desenvolvimento de práticas de linguagem contextualizadas e significativas, favorecendo a formação de sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais.

Além disso, a BNCC destaca a importância da cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, enfatizando a necessidade de os

estudantes compreenderem, utilizarem e criarem tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética (Brasil, 2018).

Figura 15 – Cabeçalho do Dia 2 da SD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

Dia: → 1 ☐ → → 2 ☒ → → 3 ☐ → → 4 ☐ → → 5 ☐

Autor(a) da SD: Marceli Cristina de Oliveira	E-mail: marcelicrismco@gmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Alfabetização e Letramento por meio de Listas	
Conteúdo: Gênero Textual: Lista de Animais	
Segmento: 3º Ano de Escolaridade	

Locais que serão utilizados: ☒ **Sala de Aula** → ☐ **Pátio** → ☐ **Online**

Objetivos esperados:	➢ Planejar e produzir listas, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. ➢ Antecipar o conteúdo de textos em situação de leitura, com base em conhecimentos prévios sobre o tema e a parte já decifrada do texto. ➢ Utilizar ferramentas digitais para ler e escrever, reconhecendo a importância das tecnologias na sociedade contemporânea.

Fonte: Própria Autora

Na primeira etapa "Tomada de Consciência" (Figura 16), os estudantes foram informados sobre as atividades programadas para a aula por meio da apresentação da agenda do dia.

Figura 16 – 1ª Etapa da SD (Dia 2)

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer) **Tempo:** 10 minutos	Apresentar a Agenda do Dia para os alunos. (10') **Agenda do Dia** • *Leitura Compartilhada:* - Videobook Bichodário, da autora Telma Guimarães. (10') • *Rede de Ideias:* - Conversa sobre os animais que os alunos têm em casa. (10') • *Atividade de Escrita:* - Construção coletiva de uma lista de animais no Padlet, onde o professor será o escriba; (40') - App: Jogo da Forca. (30') • *Atividade de Leitura:* - Leitura coletiva da lista de animais que foi produzida; (10') - Preguicinha de Animais; (30') - Atividade no Kahoot. (30') • *Avaliação:* - Autoavaliação no Plickers. (20')

Fonte: Própria Autora

A segunda etapa (Figura 17) teve como propósito promover a articulação entre os novos conhecimentos e os saberes já construídos pelos estudantes. Para isso, a aula iniciou-se com a leitura compartilhada do *videobook Bichodário* (Figura 18), seguida de uma roda de conversa sobre os animais que fazem parte do cotidiano das crianças. Essa atividade possibilitou a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando suas vivências e experiências pessoais, além de estimular a participação oral, a troca de ideias e a interação entre os colegas.

Figura 17 – 2ª Etapa da SD (Dia 2)

2º Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. **(Contextualizar)** **Tempo:** 20 minutos	A aula será iniciada com a Leitura Compartilhada do Videobook Bichodário, da autora Telma Guimarães, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=83A4erSU-nM. (10min) Em seguida, é o momento de conversar com os alunos. (10min) Pergunte a eles: Você gosta de animais? Você tem animal na sua casa? Qual? O que ele come? Você sabe a diferença entre animais domésticos e selvagens? Qual seu animal favorito?

Fonte: Própria Autora

Figura 18 – Frame do Vídeo da Leitura Compartilhada da história Bichodário



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=83A4erSU-nM.

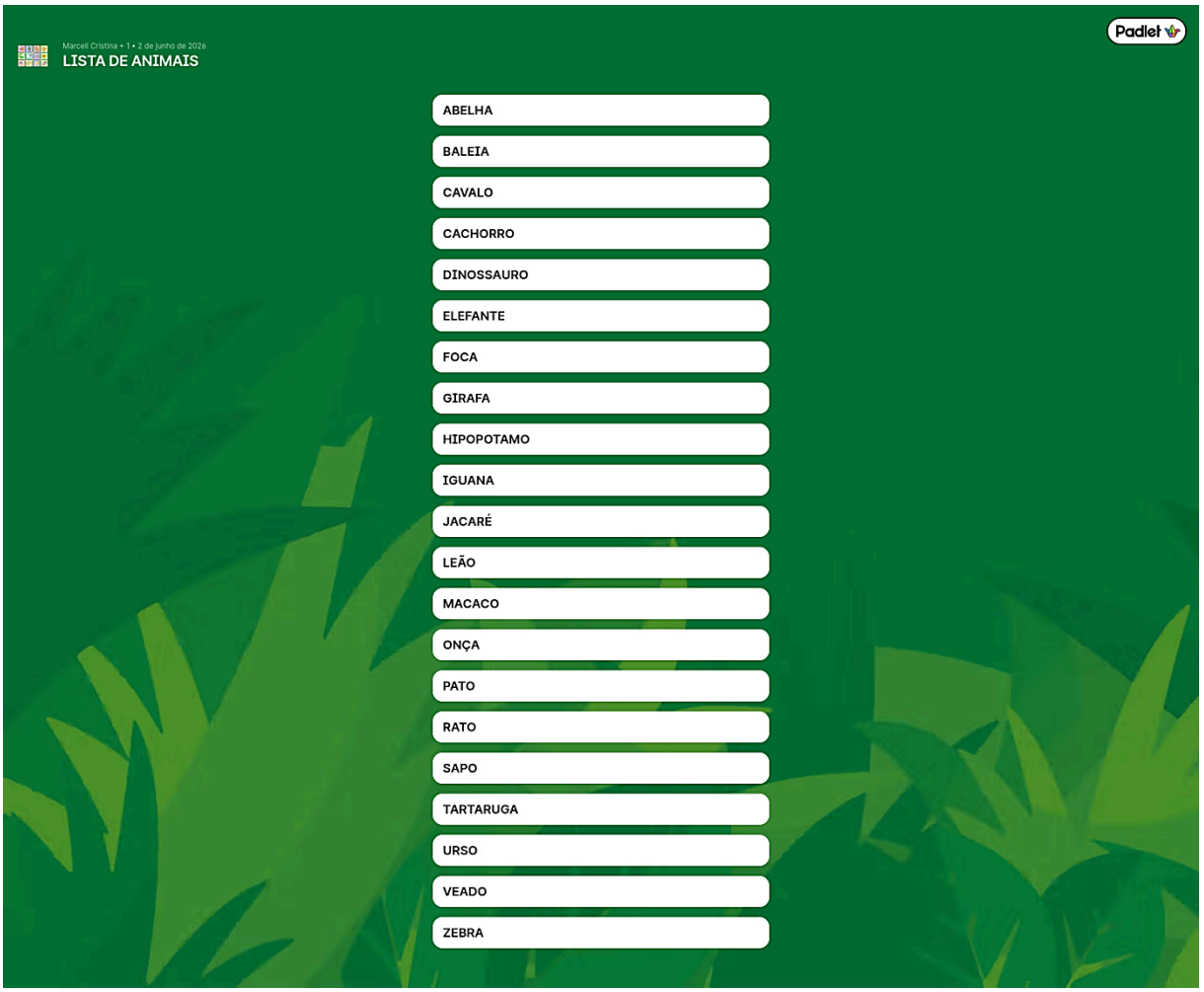
Na terceira etapa da sequência didática (Figura 19), os estudantes participaram da construção coletiva de uma lista de animais utilizando a ferramenta digital *Padlet*. Inicialmente, foi apresentado o objetivo da atividade, explicando-se à turma que todos colaborariam na elaboração de uma lista de animais organizada em ordem alfabética. Para isso, o *Padlet*, intitulado Lista de Animais (Figura 20), foi projetado no quadro branco por meio do *notebook*, possibilitando que toda a turma acompanhasse o desenvolvimento da atividade em tempo real.

Figura 19 – 3ª Etapa da SD (Dia 2)

3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. **(Recursos/Estratégias)** **Tempo:** 80 minutos	Informe que hoje eles irão te ajudar a escrever uma lista de animais. (40min) O professor vai projetar o Padlet na tela do computador/notebook com título Lista de Animais, perguntar aos alunos nomes de animais que eles conhecem para fazer parte da lista e escrevê-los. Link da Atividade Lista no Padlet: https://padlet.com/marcelicrismco/lista-de-animais-ecsmmingns6?r7c. Antes de escrever cada nome sugerido, pedir para os alunos te ajudarem a escrever perguntando cada letra e fazendo a devida intervenção para que eles consigam ajudar na elaboração de cada palavra. Finalizado a construção da lista de animais, solicitar a leitura coletiva da mesma, sempre perguntando após a leitura de cada palavra a letra inicial e final. (10min) Em seguida, será dado início a atividade de leitura chamada Preguicinha. (30min) Nesta atividade, o professor vai mostrando letra por letra para que os alunos descubram o que pode ou não estar escrito, de acordo com as intervenções que forem sendo feitas. Não esqueça de dar a dica que as palavras escondidas são nomes de animais. Dá para fazer uma gamificação entre meninos e meninas, se preferir, para ver quem consegue ler mais palavras. O objetivo é ler prestando atenção em cada som das letras e sílabas à medida que elas vão sendo mostradas pelo professor. A ideia é juntar esses sons sem separá-los, formando a palavra como ela deve ser lida. Depois de mostrar toda a palavra, peça aos alunos para lerem novamente, mas agora na velocidade normal. A Preguicinha é uma forma de ler as palavras sem quebrar o seu significado, sem separar as letras em partes pequenas sem sentido. Com isso, o aluno aprende a identificar o som de cada letra ou grupo de letras, sempre considerando o todo da palavra e seu som, descobrindo o valor sonoro de cada parte, sem perder a ideia geral da palavra.

Fonte: Própria Autora

Figura 20 – Atividade de Escrita: Lista de Animais criada pelos alunos no *Padlet*



Fonte: Turma 305: https://padlet.com/marcelicrismco/lista-de-animais-ecszmningns67r7c

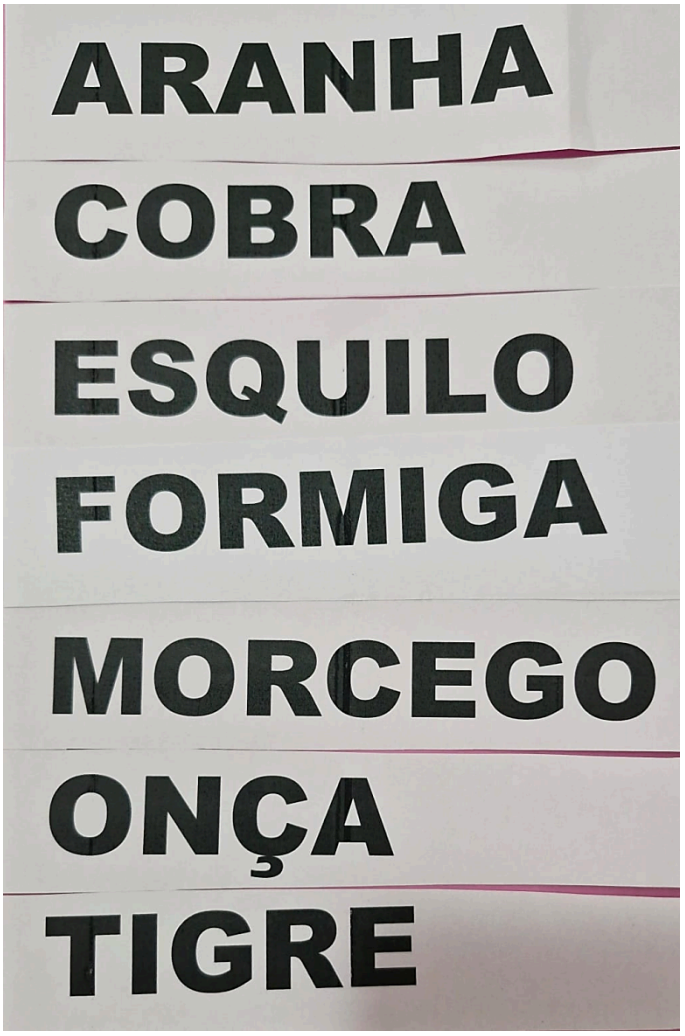
A construção da lista ocorreu de forma colaborativa, com a escolha coletiva dos animais a serem registrados. Cada estudante foi convidado a se dirigir ao *notebook* para escrever o nome do animal selecionado pelo grupo. Durante o processo, a professora desempenhou o papel de mediadora da escrita, incentivando os alunos a refletirem sobre a letra inicial das palavras e para a consciência silábica (os "sons de cada pedaço da palavra"). A mediação docente foi pautada em intervenções formativas imediatas, auxiliando o aluno a avançar em suas hipóteses de escrita até a completude da palavra.

Enquanto a escrita era realizada, os demais alunos acompanhavam a atividade por meio da projeção e contribuíram com sugestões e correções, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. Após a conclusão da construção da lista de animais, foi realizada uma leitura coletiva das palavras

registradas no *Padlet*. Durante esse momento, os estudantes foram convidados a ler cada item da lista e a refletir sobre sua composição escrita. Ao final da leitura de cada palavra, a professora promovia questionamentos sobre a letra inicial e a letra final. Essa dinâmica possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à consciência fonológica, à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e ao uso de recursos digitais como suporte ao processo de alfabetização.

Na sequência, foi desenvolvida a atividade de leitura denominada Preguicinha (Figura 21). A proposta consistiu na apresentação gradual das letras que compunham determinadas palavras, reveladas uma a uma pela professora. Antes do início da atividade, os estudantes receberam a informação de que todas as palavras ocultas correspondem a nomes de animais, o que contribuiu para a ativação de conhecimentos prévios e para a formulação de hipóteses de leitura.

Figura 21 – Palavras utilizadas na Atividade de Leitura Preguicinha



Fonte: Própria Autora

Ao apresentar as letras de forma gradual, os alunos foram levados a antecipar possíveis palavras com base nos conhecimentos já construídos sobre o sistema de escrita alfabética, mobilizando estratégias de antecipação e inferência. Segundo Balsan e Silva (2021), a ativação dos conhecimentos prévios, conforme proposto por Solé, é essencial para a compreensão leitora, pois permite que o leitor estabeleça relações entre as informações do texto e suas experiências anteriores.

Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental ao selecionar textos próximos à realidade dos estudantes e ao utilizar estratégias que favoreçam a antecipação de significados, como a exploração do tema, do título, das ilustrações e de outros elementos textuais. Além disso, é importante criar oportunidades para que as crianças compartilhem seus conhecimentos e hipóteses, contribuindo para uma leitura mais significativa e compreensiva.

À medida que as letras eram apresentadas, os alunos eram incentivados a antecipar quais palavras poderiam estar sendo formadas, considerando as pistas visuais e sonoras disponíveis. Durante esse processo, a professora realizou intervenções pedagógicas que estimulam a reflexão sobre os sons das letras e das sílabas, favorecendo a articulação progressiva desses elementos na construção da palavra. Após a revelação completa de cada palavra, os estudantes eram convidados a realizar uma nova leitura, desta vez com maior fluência e em velocidade habitual.

A atividade teve como objetivo desenvolver a capacidade de antecipação, decodificação e reconhecimento de palavras, promovendo a percepção das correspondências entre fonemas e grafemas sem fragmentar o sentido dos vocábulos. Dessa forma, os alunos puderam compreender o valor sonoro das letras e dos grupos de letras em um contexto significativo, fortalecendo habilidades relacionadas à consciência fonológica, à fluência leitora e à consolidação do sistema de escrita alfabética.

Na quarta etapa da intervenção pedagógica (Figura 22), foram desenvolvidas propostas digitais com a utilização de *tablets* como um dos recursos tecnológicos educacionais, visando ao fortalecimento das habilidades de leitura e escrita.

Figura 22 – 4ª Etapa da SD (Dia 2)

4° Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos: quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.** **Tempo: 60 minutos**	No tablet, pedir aos alunos para abrirem o App Jogo da Forca. Seleciona Palavras diversas e o tema Animais. (30min) Baixar o jogo educativo em: https://jogo-da-forca.br.aptoide.com/app. Atividade de leitura no Kahoot: identificar o animal na imagem e clicar no nome correspondente. (30min) Link para acessar a atividade: https://kahoot.it/solo/?quizId=6d024ee2-eba1-4c75-a7cf-ba1c427bd785

Fonte: Própria Autora

Inicialmente, os estudantes acessaram o aplicativo Jogo da Forca (Figura 23). Após as orientações sobre o funcionamento da ferramenta, foi selecionada a categoria Palavras Diversas e o tema Animais, em consonância com o conteúdo trabalhado ao longo do segundo dia da sequência didática.

Figura 23 – Atividade de Escrita: Jogo da Forca



Fonte: https://jogo-da-forca.br.aptoide.com/app.

Durante o jogo, as crianças foram desafiadas a analisar a quantidade de letras das palavras e a elaborar hipóteses sobre sua composição, selecionando letras que pudessem completar corretamente os vocábulos apresentados. Nesse

processo, a mediação docente buscou estimular a reflexão sobre as relações entre letras e sons, auxiliando os estudantes na revisão de suas hipóteses e na superação dos erros de forma lúdica e significativa.

Além de apresentar um caráter lúdico e motivador, o jogo da forca favorece o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e linguísticas. Conforme destaca Pereira (2024), essa atividade contribui para o aprimoramento da leitura e da escrita, uma vez que os participantes precisam identificar palavras a partir das letras disponíveis e formular hipóteses sobre sua composição. O jogo também auxilia na ampliação do vocabulário e no aperfeiçoamento da ortografia, exigindo atenção à estrutura e à grafia correta das palavras. Ademais, estimula o raciocínio lógico por meio da análise e dedução das letras que compõem os vocábulos, ao mesmo tempo em que promove a interação entre os participantes, incentivando a colaboração, o trabalho em equipe e uma competição saudável.

Em seguida, os alunos participaram de uma atividade de leitura no *Kahoot* (Figura 24), na qual deveriam observar imagens de diferentes animais e identificar, entre as alternativas disponíveis, a palavra correspondente a cada figura. Essa proposta favoreceu a associação entre imagem e escrita, além de contribuir para o reconhecimento e a leitura de palavras pertencentes ao campo semântico dos animais.

Figura 24 – Atividade de Leitura desenvolvida no *Kahoot*

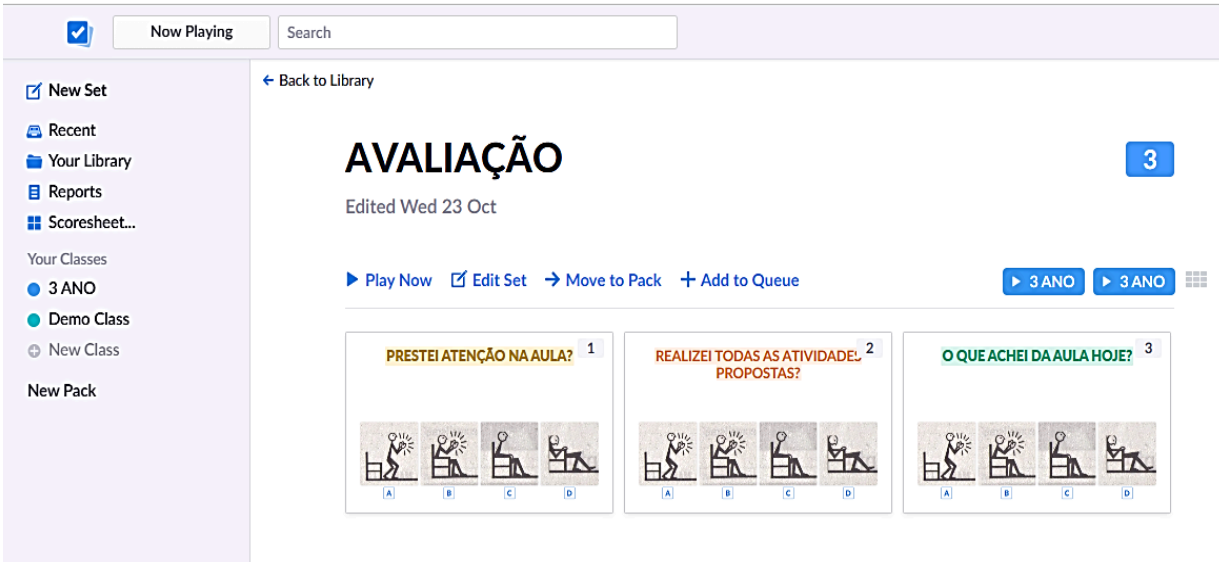


Fonte: https://kahoot.it/solo?quizId=6d024ee2-eba1-4c75-a7cf-ba1c427bd785.

De acordo com Bazhuni *et al*. (2021), o *Kahoot* pode ser definido como uma plataforma de uso livre que utiliza jogos educativos para dinamizar as aulas, promovendo um espaço de aprendizagem interativo e motivador para os estudantes.

A avaliação foi realizada por meio da ferramenta educacional *Plickers* (Figura 25), que possibilita a coleta de respostas dos alunos em tempo real. O conjunto de questões, intitulado "Avaliação", foi composto por três perguntas de autoavaliação: "Prestei atenção na aula?", "Realizei todas as atividades propostas?" e "O que achei da aula hoje?". Essa estratégia permitiu uma devolutiva imediata sobre a percepção dos alunos em relação à sua participação e ao aproveitamento da aula, contribuindo para a reflexão tanto discente quanto docente acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 25 – Interface do *Plickers* com o conjunto de autoavaliação aplicado no Dia 2 da SD



Fonte: Própria Autora

No terceiro dia de aplicação da Sequência Didática, foi desenvolvida a atividade com o tema “Lista de Frutas” (Figura 26), com o propósito de ampliar as competências de leitura e escrita dos estudantes. Os objetivos propostos buscaram favorecer a compreensão da função social da linguagem escrita, evidenciando a utilização das listas em situações cotidianas. Além disso, buscou-se desenvolver a capacidade de análise e síntese dos sons presentes nas palavras, contribuindo para o aprimoramento da escrita. As atividades também tiveram como foco a leitura e a escrita de palavras, fortalecendo a consolidação das relações entre letras, grupos de

letras e seus respectivos sons, aspecto fundamental para o processo de alfabetização.

Figura 26 – Cabeçalho do Dia 3 da SD

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

Dia: → 1 ☐ → → 2 ☐ → → 3 ☒ → → 4 ☐ → → 5 ☐

Autor(a) da SD: Marceli Cristina de Oliveira	E-mail: marcelicrismco@gmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Alfabetização e Letramento por meio de Listas	
Conteúdo: Gênero Textual: Lista de Frutas	
Segmento: 3º Ano de Escolaridade	

Locais que serão utilizados: ☒ Sala de Aula → ☐ Pátio → ☐ Online

Objetivos esperados:	➢ Compreender a função social da leitura e da escrita. ➢ Desenvolver a capacidade de análise e síntese dos sons das palavras, para melhorar a escrita. ➢ Ler e escrever palavras, consolidando a correspondência entre letras ou grupos de letras e seus sons.

Fonte: Própria Autora

Na etapa inicial, denominada Tomada de Consciência (Figura 27), os alunos foram apresentados à agenda do dia, com o objetivo de conhecer as atividades que seriam desenvolvidas ao longo da aula, favorecendo a organização e o envolvimento com as propostas planejadas.

Na segunda etapa (Figura 28), a aula teve início com a leitura compartilhada do *videobook A menina que não gostava de fruta* (Figura 29), seguida de uma roda de conversa sobre hábitos alimentares e conhecimentos prévios relacionados às frutas. Esse momento possibilitou a valorização das experiências dos estudantes e a ativação de saberes já construídos, estabelecendo conexões com os novos conhecimentos a serem trabalhados. Conforme destaca Moreira (2011), o conhecimento prévio constitui a variável que mais influencia a aprendizagem significativa, tornando fundamental sua mobilização antes da apresentação de novos conteúdos.

Figura 27 – 1ª Etapa da SD (Dia 3)

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer) **Tempo:** 10 minutos	Apresentar a Agenda do Dia para os alunos. (10') **Agenda do Dia** • *Leitura Compartilhada:* - Videobook A menina que não gostava de fruta, da autora Cidália Fernandes, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LquIqHWh8Ec; (10') • *Rede de Ideias:* - Conversa sobre o que os alunos já sabem sobre as frutas. (10') - Vídeo no Youtube: De onde vem as frutas? (10') • *Atividade de Leitura:* - Leitura coletiva e individual da lista de frutas; (40') - Jogo de associação das frutas no Wordwall. (40') • *Atividade de Escrita:* - Escrita do nome das frutas na plataforma Atividade Digital. (50')

Fonte: Própria Autora

Figura 28 – 2ª Etapa da SD (Dia 3)

2° Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. **(Contextualizar)** **Tempo:** 30 minutos	A aula será iniciada com a Leitura Compartilhada do Videobook: A menina qu não gostava de fruta, da autora Cidália Fernandes, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LquIqHWh8Ec; (5min) Em seguida, é o momento de conversar com os alunos. (10min) Antes de iniciar o trabalho com a lista de frutas, investigue o que os alunos já sabem sobre o tema perguntando: ➔ Quem aqui já foi no mercado ou na feira com sua mamãe? ➔ Que frutas ela costuma comprar? ➔ Qual a sua fruta favorita? ➔ Que fruta você não gosta de comer? ➔ Você sabe de onde vem as frutas? Para consolidar a conversa, os alunos assistirão no Youtube um vídeo com uma divertida canção com o tema "De onde vem as frutas?", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NJ4pCmnrZZo (5min)

Fonte: Própria Autora

Figura 29 – Frame do *videobook* da Leitura Compartilhada *A menina que não gostava de fruta*



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=LquIqHWh8Ec.

Como estratégia de contextualização, os estudantes também assistiram a um vídeo educativo (Figura 30) sobre a origem das frutas, ampliando as possibilidades de compreensão e relação com o tema abordado.

Figura 30 – Frame do vídeo educativo De onde vem as frutas?



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=NJ4pCmnrZZo.

Na terceira etapa (Figura 31), foi realizada a leitura coletiva e individual de uma lista de frutas apresentada em Cartaz (Figura 32), retomando as características e a função social desse gênero textual, além de favorecer o reconhecimento de palavras conhecidas e a relação entre letras e sons.

Figura 31 – 3ª Etapa da SD (Dia 3)

3º Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. **(Recursos/Estratégias)** **Tempo:** 80 minutos	Apresente a lista de frutas em um cartaz, relembrando o que foi aprendido sobre listas e explicando sua função social. Destaque que o foco da aula será listas de frutas. (30min) Peça que os alunos identifiquem quais frutas já conhecem e quais palavras conseguem ler sozinhos. Faça a leitura coletiva da lista com os alunos, sem esquecer de destacar a letra inicial e final. Os alunos farão uma segunda atividade de leitura no site: https://wordwall.net/pt. Link da Atividade de Leitura Jogo de Associação das Frutas (imagem x palavras): https://wordwall.net/pt/resource/63518611/jogo-de-associa%C3%A7%C3%A3o-com-frutas. (40min)

Fonte: Própria Autora

Figura 32 – Atividade de Leitura: Cartaz Lista de Frutas

LISTA DE FRUTAS

BANANA
LARANJA
UVA
MAÇÃ
PÊRA
ABACATE
MARACUJÁ
ABACAXI
KIWI
MORANGO
MELANCIA
MELÃO
MAMÃO
PÊSSEGO
CAQUI
MANGA
TANGERINA
AMEIXA
CAJU
GOIABA
ACEROLA
CAJÁ
JACA
LIMÃO

Fonte: Própria Autora

Durante a atividade, os estudantes foram incentivados a identificar as frutas que já conheciam e a reconhecer as palavras que conseguiam ler de forma autônoma.

Em seguida, os alunos participaram de uma atividade digital de associação entre imagens e palavras no *Wordwall* (Figura 33), relacionando frutas às suas respectivas denominações escritas. A proposta favoreceu o desenvolvimento da leitura de palavras, a ampliação do vocabulário e a reflexão sobre as correspondências entre letras e sons, contribuindo para a consolidação do sistema de escrita alfabética.

A atividade encontra respaldo na BNCC (BRASIL, 2018), especialmente nas habilidades relacionadas ao uso de ferramentas digitais no processo de alfabetização. A utilização do *Wordwall* converge com a Competência Geral 5 da educação básica, que preconiza a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva.

Figura 33 – Atividade de Leitura: Associação de imagens e palavras no *Wordwall*



Fonte:
https://wordwall.net/pt/resource/63518611/jogo-de-associa%C3%A7%C3%A3o-com-frutas.

Na quarta etapa (Figura 34), os alunos participaram de uma atividade de escrita na plataforma *Atividade.Digital* (Figura 35), intitulada "Jogo das Frutas", na qual deveriam formar os nomes das frutas a partir das letras disponibilizadas.

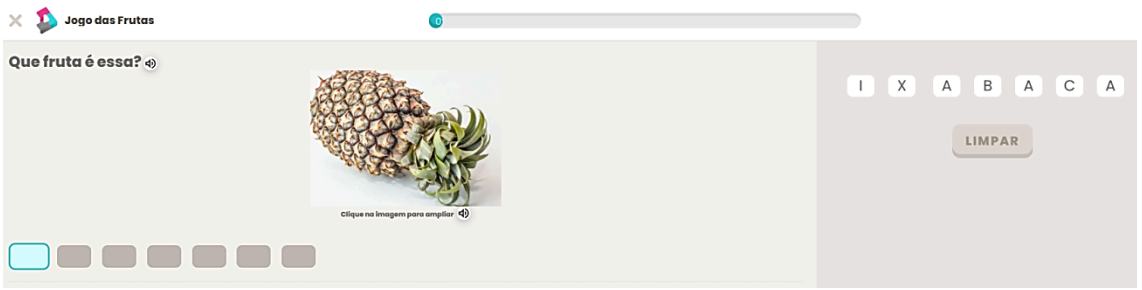
Figura 34 – 4ª Etapa da SD (Dia 3)

4º Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos: quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.** **Tempo: 50 minutos**	Na atividade de escrita os alunos irão acessar a plataforma Atividade Digital par fazer a atividade de escrita dos nomes das frutas. Nessa atividade aparecerão imagens de frutas e as letras correspondentes para o aluno ordená-las. Na mesma atividade tem também o jogo da forca, onde o aluno irá responder algumas perguntas. Link da atividade: https://atividade.digital/jogos/lingua-portuguesa/alimentacao-frutas-formacao-de-palavras-feira/jogo-das-frutas.

Fonte: Própria Autora

A proposta possibilitou que os estudantes refletissem sobre a composição das palavras, identificando letras, sílabas e suas correspondências sonoras, aspectos fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Por meio do ambiente digital interativo, os alunos foram estimulados a testar hipóteses de escrita, comparar palavras e realizar autocorreções, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Figura 35 – Atividade de Escrita na Plataforma *Atividade Digital*



Fonte:
https://atividade.digital/jogos/lingua-portuguesa/alimentacao-frutas-formacao-de-palavras-feira/jogo-das-frutas.

Na última etapa (Figura 36), foi realizada a avaliação por meio do *SurveyMonkey* (Figura 37).

De acordo com Arantes (2022), a avaliação significativa tem como finalidade possibilitar que a criança compreenda seu próprio processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e da valorização do outro. Nessa perspectiva, o processo avaliativo assume um caráter formativo e reflexivo, contribuindo para o crescimento integral do estudante.

Complementando essa discussão, A. P. Almeida *et al*. (2023) destacam que a avaliação formativa favorece o protagonismo discente ao estimular a autonomia e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, essa modalidade avaliativa contribui para a formação integral dos educandos e para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e engajados socialmente.

Figura 36 – 5ª Etapa da SD (Dia 3)

5º Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos, se possível com algum recurso tecnológico. **O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu.** **Tempo:** 10 minutos	A avaliação será realizada na plataforma Survey Monkey, através do link: https://pt.surveymonkey.com/r/GK829TX.

Fonte: Própria Autora

Figura 37 – Atividade de Avaliação feita no *Survey Monkey* para o Dia 3 da SD



Fonte: Própria Autora

4.4- Produção do *E-book*

Como produto educacional desta pesquisa, foi elaborado um *e-book* pedagógico em formato digital (Figura 38), reunindo as atividades que compõem a sequência didática, orientações metodológicas para sua aplicação, sugestões de utilização de recursos tecnológicos e reflexões acerca da prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais.

O *e-book* teve como objetivo oferecer subsídios aos professores interessados em integrar as tecnologias digitais às práticas de alfabetização e letramento, apresentando possibilidades metodológicas acessíveis e compatíveis com o contexto escolar. Além disso, o material buscou valorizar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes, articulando teoria e prática de maneira significativa.

A proposta apresentada contempla uma sequência didática destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, fundamentada nos pressupostos da Aprendizagem Significativa e na integração das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem.

Figura 38 – Capa do *E-book*



Fonte: Própria Autora. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VUlP_p-VC0vypNkaUYDHn9sCIYwu3rss/view?usp=sharing

Paralelamente à organização do material didático, esta etapa compreendeu a coleta e o encaminhamento dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, assegurando a observância dos princípios éticos relacionados aos participantes da pesquisa e à confidencialidade dos dados. Após a aprovação pelo CEP, foi necessário obter a autorização do Departamento de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (DPFPF), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Somente após a aprovação da Plataforma Brasil e da Secretaria Municipal de Educação foi possível dar início à realização da pesquisa na unidade escolar.

Os resultados desta etapa evidenciaram a relevância da produção de materiais digitais como estratégia de apoio ao trabalho docente, favorecendo o acesso a recursos pedagógicos organizados, interativos e alinhados às demandas contemporâneas da educação. Ademais, o *e-book* constituiu-se como um produto educacional capaz de ampliar as possibilidades de integração entre alfabetização, letramento e tecnologias digitais, contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

4.5- Avaliação dos Resultados

A avaliação dos resultados ocorreu de forma contínua e processual, considerando diferentes instrumentos de coleta de dados empregados ao longo da aplicação da sequência didática. Para isso, foram realizadas observações participantes, análise das produções dos estudantes e registros das avaliações realizadas pelos próprios alunos ao término das atividades.

As observações participantes permitiram identificar aspectos relacionados ao envolvimento, à participação, à interação e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A análise das produções dos estudantes possibilitou acompanhar o processo de construção da aprendizagem, especialmente no que se refere à compreensão do gênero textual lista, à organização das ideias e ao uso da escrita em diferentes situações comunicativas.

As avaliações realizadas pelos alunos contribuíram para a compreensão de suas percepções acerca das atividades desenvolvidas, evidenciando os aspectos

considerados mais significativos durante a experiência de aprendizagem e revelando o interesse despertado pelo uso dos recursos tecnológicos.

De modo geral, os dados obtidos indicaram que a articulação entre a sequência didática e as tecnologias digitais favoreceu aprendizagens mais significativas, maior engajamento dos estudantes e ampliação das práticas de alfabetização e letramento. Além disso, os resultados evidenciaram que a utilização de recursos digitais pode contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos, participativos e contextualizados, reforçando o potencial pedagógico das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

4.6- Relato de Experiências

A etapa final do percurso metodológico consistiu na elaboração do relato de experiências. Esse relato teve como finalidade descrever as vivências ocorridas durante a aplicação da sequência didática, considerando os desafios, avanços, percepções e aprendizagens construídas ao longo do processo pedagógico. A partir da observação participante, dos registros produzidos durante as aulas e das percepções manifestadas pelos estudantes, foi possível documentar diferentes situações relacionadas à integração entre alfabetização, letramento e tecnologias digitais no cotidiano escolar.

A aplicação da sequência didática ocorreu na turma 305 do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, nos dias 7, 14 e 24 de novembro de 2025. As atividades foram desenvolvidas com a participação dos estudantes e acompanhamento da professora regente da turma. Os encontros tiveram duração de três horas efetivas no primeiro e no terceiro dia. No segundo encontro, em virtude das dificuldades técnicas apresentadas pelos *tablets* utilizados em uma das atividades, houve necessidade de prolongamento da aula para três horas e trinta minutos, a fim de garantir a realização de todas as etapas previstas.

No primeiro encontro, cujo tema foi “Lista de Material Escolar”, foram realizadas atividades de leitura e escrita mediadas por recursos digitais, como o *videobook* A Mochila da Camila, uma apresentação elaborada no *Canva*, além de

atividades interativas no *Wordwall* e no *LearningApps*. Todos os recursos tecnológicos funcionaram adequadamente, possibilitando o desenvolvimento integral da proposta. Observou-se entusiasmo por parte dos estudantes diante da utilização dos computadores e dos jogos digitais, favorecendo um ambiente de participação e envolvimento nas atividades. Ao final da aula, foi realizado um momento avaliativo por meio do *Google Forms*, permitindo aos estudantes expressarem suas percepções acerca das atividades desenvolvidas. Outro momento que chamou a atenção ocorreu quando alguns alunos, espontaneamente, realizaram a leitura da lista de materiais escolares para a professora regente, compartilhando com entusiasmo as produções desenvolvidas durante a aula.

No segundo encontro, com o tema “Lista de Animais”, foram utilizados o *videobook Bichodário*, a construção coletiva de uma lista de animais por meio do *Padlet* e atividades de leitura desenvolvidas no *Kahoot*. Durante a atividade de escrita, foram registradas dificuldades relacionadas ao uso dos *tablets* disponibilizados pela unidade escolar, especialmente em função da baixa autonomia das baterias, ocasionando interrupções frequentes e exigindo adaptações metodológicas ao longo da aula. Como os estudantes precisavam reiniciar a atividade sempre que ocorria a troca dos dispositivos, houve atraso em relação ao tempo inicialmente planejado, além de momentos de agitação e resistência por parte de alguns alunos. Apesar dessas intercorrências, todas as etapas previstas foram executadas. A dinâmica gamificada do *Kahoot* despertou grande interesse entre os estudantes, que participaram ativamente das atividades propostas. Ao término da aula, foi realizada uma atividade avaliativa utilizando a plataforma *Plickers*, favorecendo a participação da turma e o registro das respostas dos estudantes.

Um aspecto observado durante esse encontro foi a participação mais efetiva de alguns estudantes que, segundo relatos da professora regente, frequentemente apresentavam comportamentos de agitação ou dificuldades de aprendizagem. Durante as atividades propostas e os momentos de interação, esses alunos se mostraram mais envolvidos nas tarefas e participaram espontaneamente das leituras realizadas ao final da aula, quando apresentaram à professora regente a lista de animais construída coletivamente.

No terceiro encontro, dedicado ao tema “Lista de Frutas”, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita utilizando o *videobook A Menina que Não Gostava de Fruta*, jogos no *Wordwall*, atividades no site *Atividade.Digital* e um momento de

autoavaliação por meio do *SurveyMonkey*. Considerando as dificuldades observadas anteriormente com os *tablets*, optou-se pela substituição da atividade de leitura prevista para esses dispositivos, utilizando-se novamente a plataforma *Wordwall*, já empregada no primeiro encontro, o que possibilitou maior fluidez no desenvolvimento da aula. Os estudantes demonstraram familiaridade tanto com a dinâmica das atividades quanto com o uso das ferramentas digitais, participando de forma espontânea das propostas apresentadas. Durante a realização da autoavaliação, observou-se que os alunos já estavam bastante familiarizados com esse tipo de instrumento digital, respondendo às questões com maior rapidez em comparação aos encontros anteriores, o que contribuiu para a conclusão mais ágil dessa etapa da aula.

De maneira geral, a aplicação da sequência didática transcorreu conforme o planejamento estabelecido, sendo necessárias apenas adaptações pontuais em função das limitações dos equipamentos tecnológicos disponíveis. As experiências vivenciadas ao longo dos encontros permitiram registrar diferentes situações relacionadas à participação dos estudantes, ao uso das tecnologias digitais e à condução das atividades, constituindo elementos importantes para a etapa posterior de análise dos dados.

5- ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

5.1- Procedimentos de Análise

Os dados produzidos durante a pesquisa foram analisados com base na Análise de Conteúdo proposta por Franco (2021), compreendida como um procedimento de investigação que possibilita interpretar significados presentes nas mensagens, ações e manifestações dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Essa metodologia possibilita compreender os significados presentes nas manifestações dos participantes, permitindo interpretar comportamentos, percepções, experiências e aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Os dados analisados foram constituídos pelos registros produzidos durante a aplicação da sequência didática, incluindo observações participantes da pesquisadora, fotografias das atividades, produções escritas dos estudantes e respostas das autoavaliações realizadas por meio das plataformas *Google Forms*, *Plickers* e *SurveyMonkey*.

A partir da leitura flutuante, da organização do corpus e da identificação das unidades de significado presentes nos registros, foram construídas categorias temáticas que emergiram dos próprios dados e dialogam diretamente com os objetivos desta investigação.

Com base nesse processo analítico, a interpretação dos dados foi organizada em quatro categorias: (1) Engajamento e participação dos estudantes; (2) Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; (3) Tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem; e (4) Autonomia, autoestima e protagonismo discente.

Para melhor visualização do processo analítico, o Quadro 1 apresenta as categorias construídas a partir da análise dos dados.

Quadro 1 – Categorias de análise dos dados

Categoria	Unidade de Registro	Evidências
Engajamento e participação dos estudantes	Participação, interesse e atenção dos estudantes	Autoavaliações, observações e registros fotográficos
Desenvolvimento da leitura e escrita	Produções escritas e leituras realizadas pelos estudantes	Atividades de escrita, listas produzidas e observações
Tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem significativa	Uso das ferramentas digitais e interação com os conteúdos	*Wordwall*, *LearningApps*, *Kahoot*, *Padlet* e *Atividade.Digital*
Autonomia, autoestima e protagonismo	Autoavaliação, protagonismo e confiança dos estudantes	Relatos de observação e respostas dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2- Engajamento e participação dos estudantes

A primeira categoria emergente refere-se ao engajamento e à participação dos estudantes durante a aplicação da sequência didática. Os registros produzidos ao longo dos três encontros indicaram que a utilização de recursos digitais favoreceu maior interesse, curiosidade, concentração e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Essa constatação foi observada tanto nos registros da pesquisadora quanto nas respostas obtidas por meio dos instrumentos de autoavaliação aplicados ao final das aulas.

No primeiro encontro, cujo tema foi “Lista de Material Escolar”, observou-se que a transposição de atividades tradicionalmente realizadas em papel para o ambiente digital foi recebida com entusiasmo pela turma. A utilização dos computadores e dos jogos digitais promoveu uma mudança significativa na postura dos estudantes, que passaram a demonstrar maior interesse pelas propostas, maior disposição para participar e mais envolvimento na realização das tarefas. Nesse contexto, conteúdos que anteriormente poderiam representar maior dificuldade

passaram a ser trabalhados de forma mais lúdica, visual e interativa, favorecendo a motivação coletiva e a satisfação dos alunos diante de suas próprias conquistas.

As fotografias registradas durante a aplicação também reforçam essa percepção, ao evidenciarem alunos atentos, concentrados e colaborativos durante as atividades desenvolvidas nas plataformas digitais. A observação participante revelou, ainda, uma mudança na postura da turma, que passou de momentos iniciais de dispersão para uma participação mais ativa e comprometida com as tarefas. Tais evidências dialogam com os estudos de Lima e Araújo (2021), ao apontarem que as Tecnologias da Informação e Comunicação podem favorecer o interesse dos estudantes e ampliar sua participação no processo de aprendizagem.

Os dados obtidos por meio das autoavaliações realizadas no *Google Forms* (Gráficos 1, 2, 3 e 4) reforçam essa análise. No primeiro encontro, considerando os 20 estudantes presentes, todos afirmaram ter respeitado a professora e os colegas, realizado as atividades propostas e avaliado positivamente a aula. Além disso, 80% dos alunos declararam ter prestado atenção durante o desenvolvimento das atividades, enquanto 20% indicaram atenção parcial. Esses resultados sugerem que as propostas mediadas pelas tecnologias digitais contribuíram para a construção de um ambiente mais participativo, colaborativo e favorável à aprendizagem.

Gráfico 1 – Percepção dos estudantes quanto ao respeito à professora e aos colegas



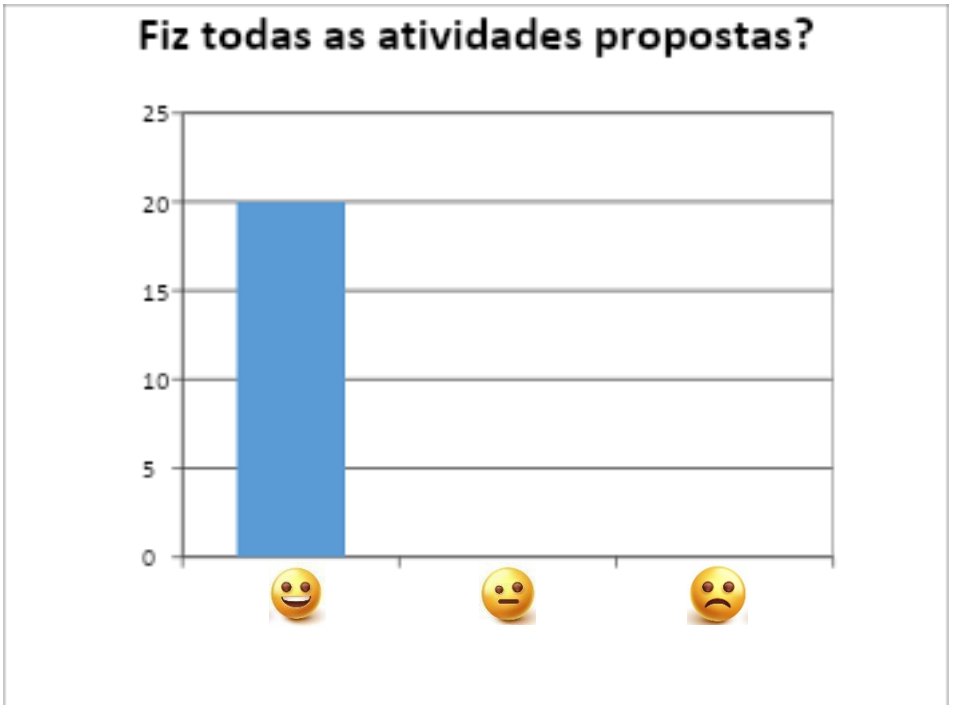
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Percepção dos estudantes quanto à atenção durante a aula



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 3 – Percepção dos estudantes quanto à realização das atividades propostas



Fonte: Elaborado pela autora

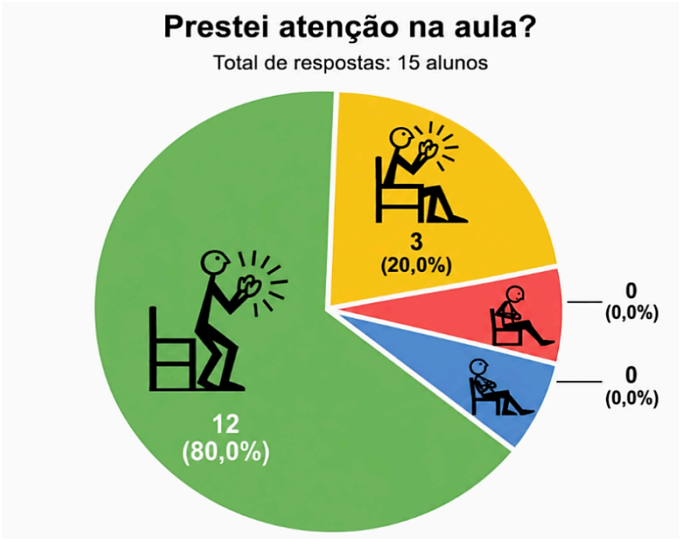
Gráfico 4 – Avaliação dos estudantes sobre a aula 1 desenvolvida



Fonte: Elaborado pela autora

No segundo encontro, os resultados obtidos por meio do *Plickers* também indicaram índices expressivos de participação e envolvimento. Ao serem questionados sobre a atenção durante a aula (Gráfico 5), 80% dos estudantes afirmaram ter prestado atenção às atividades desenvolvidas, enquanto 20% indicaram que prestaram atenção parcialmente. Nenhum aluno assinalou as opções relacionadas à ausência de atenção. Esses dados apontam que as estratégias utilizadas conseguiram mobilizar a turma, favorecendo a concentração e o acompanhamento das propostas pedagógicas.

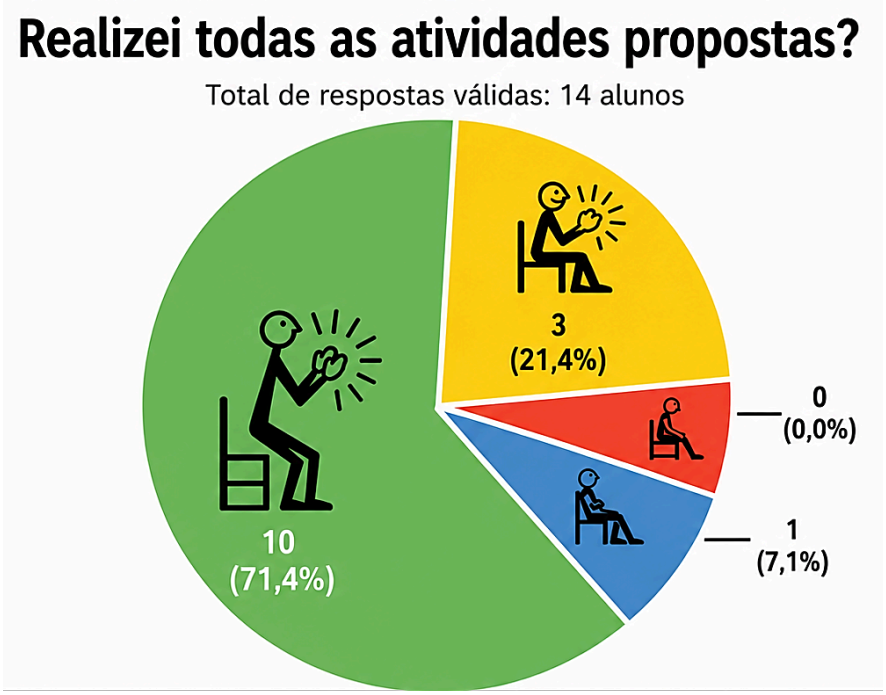
Gráfico 5 – Percepção dos estudantes quanto à atenção durante a aula



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à realização das atividades propostas (Gráfico 6), 71,4% dos estudantes afirmaram ter realizado todas as atividades, enquanto 21,4% declararam ter concluído a maior parte delas. Apenas uma resposta indicou baixa realização das atividades, correspondendo a 7,1% do total de respostas válidas. Contudo, a observação participante mostrou que esse registro não correspondeu integralmente ao desempenho observado durante a aula, pois o estudante participou e realizou a maior parte das propostas. Além disso, uma aluna deixou essa questão em branco por engano, razão pela qual foram consideradas 14 respostas válidas nessa análise. Desse modo, ainda que tenha ocorrido uma marcação divergente, os dados apontam para um elevado nível de comprometimento dos estudantes com as tarefas desenvolvidas.

Gráfico 6 – Percepção dos estudantes quanto à realização das atividades propostas

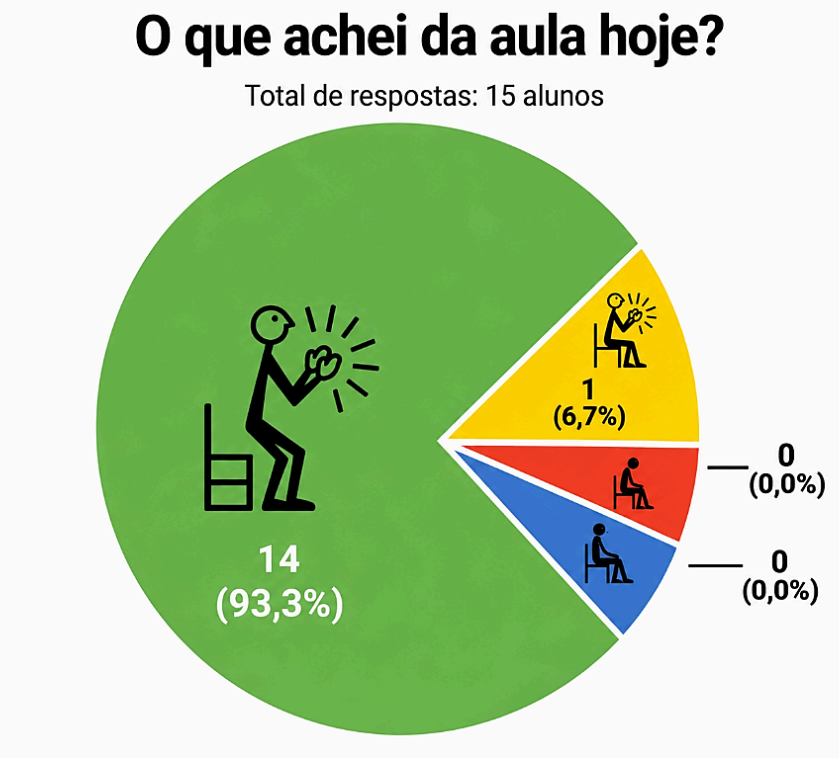


Fonte: Elaborado pela autora

A percepção dos alunos sobre a aula também reforça os indícios de engajamento. Quando questionados sobre o que acharam da aula (Gráfico 7), 93,3% responderam que gostaram muito, enquanto 6,7% afirmaram ter gostado um pouco. Não houve registros de avaliação negativa. Esse resultado evidencia um alto nível de satisfação dos estudantes com as atividades realizadas, indicando que as

propostas pedagógicas estabeleceram uma relação positiva entre os alunos, os recursos digitais e o processo de aprendizagem.

Gráfico 7 – Percepção dos estudantes quanto à avaliação da aula 2



Fonte: Elaborado pela autora

Durante o segundo encontro, especialmente na utilização do *Kahoot*, observou-se novamente o envolvimento da turma. Mesmo diante de dificuldades técnicas relacionadas à baixa autonomia das baterias dos tablets, os estudantes permaneceram motivados e interessados em participar. A dinâmica gamificada da ferramenta favoreceu a interação, estimulou a colaboração entre os colegas e contribuiu para manter a atenção dos alunos durante a atividade.

Assim, os resultados das autoavaliações, associados aos registros fotográficos e à observação participante, indicam que a sequência didática mediada por tecnologias digitais contribuiu não apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também para o fortalecimento do interesse, da participação e do protagonismo dos estudantes durante o processo educativo.

5.3- Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

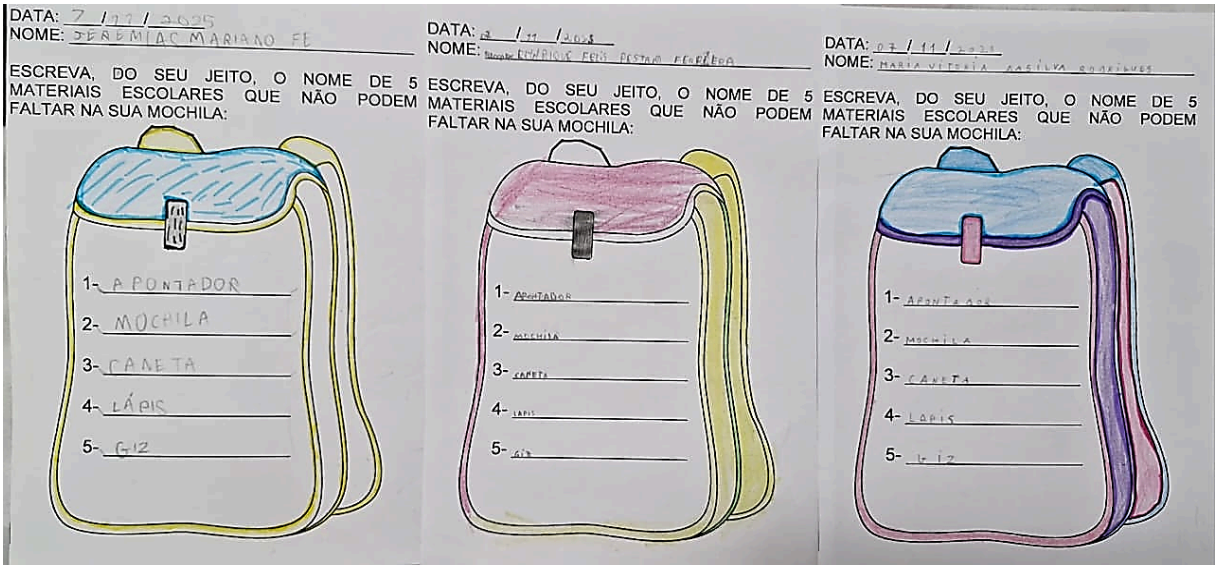
A segunda categoria está relacionada aos avanços observados nas habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Durante a aplicação da sequência didática, foram propostas diferentes situações de leitura e produção escrita envolvendo o gênero textual lista. As atividades foram organizadas de forma progressiva, partindo da identificação e leitura de palavras até a elaboração de listas produzidas pelos próprios alunos.

No campo da alfabetização, as atividades possibilitaram que os estudantes refletissem sobre a relação entre fala e escrita, utilizando conhecimentos sobre letras e sons para avançarem na apropriação do sistema de escrita alfabética. Esses objetivos dialogam diretamente com as competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita contextualizadas e significativas.

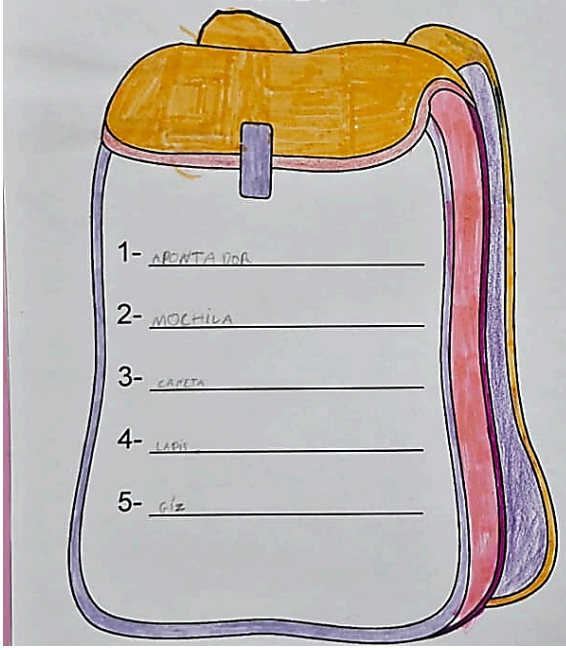
A análise das produções escritas (Figura 39) realizadas na atividade “Lista de Material Escolar” revelou diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética. Observou-se que alguns estudantes registraram palavras próximas à escrita convencional, como “caneta”, “mochila”, “lápis” e “giz”, demonstrando domínio mais consolidado das correspondências entre fonemas e grafemas. Por outro lado, também foram identificadas produções com marcas características do processo de construção da escrita, como “lapsi”, “lapos”, “apotado” e “apotador”, evidenciando tentativas de representação gráfica baseadas na oralidade.

Figura 39 – Produções escritas dos alunos



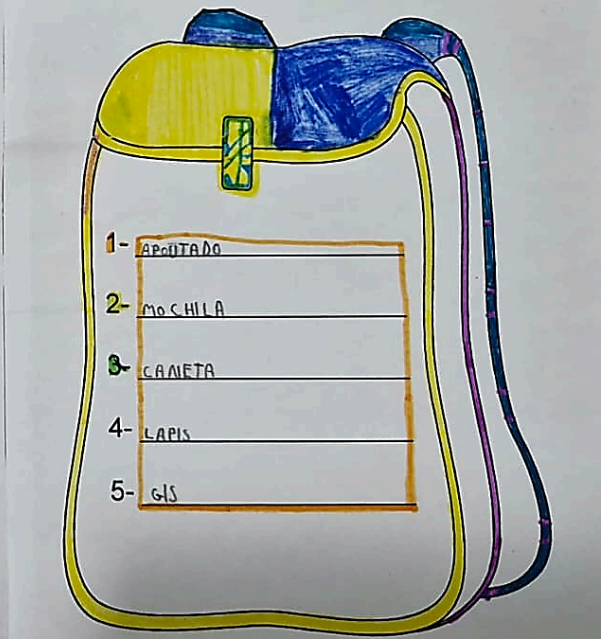
DATA: 7 / 11 / 2025
NOME: MANUELLA OLIVEIRA RANGEL

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



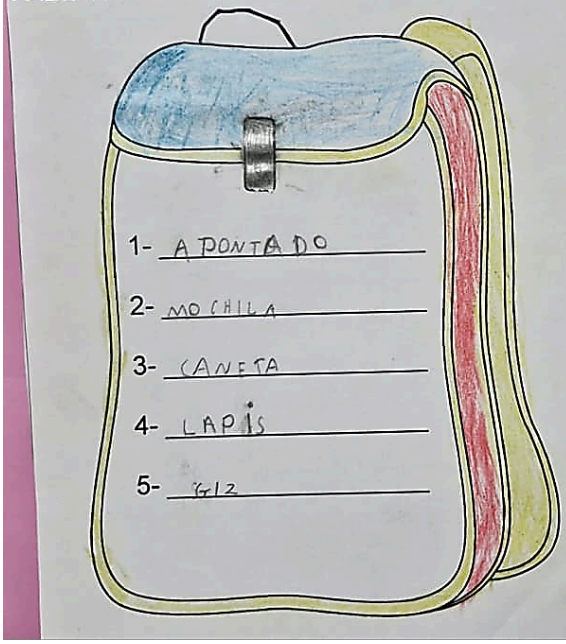
DATA: 07 / 11 / 2025
NOME: mikael oliveira rodrigues

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



DATA: / /
NOME: RYAN ANTONIO A SILVA DE PAIVA

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



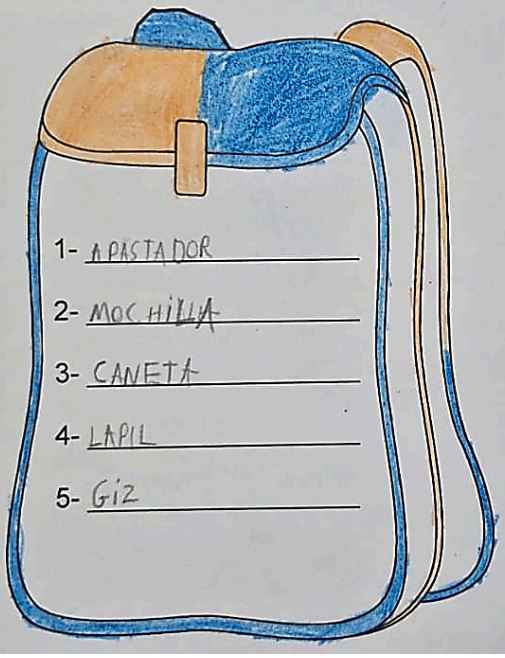
DATA: 07 / 11 / 2025
NOME: yan pietro serafim

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



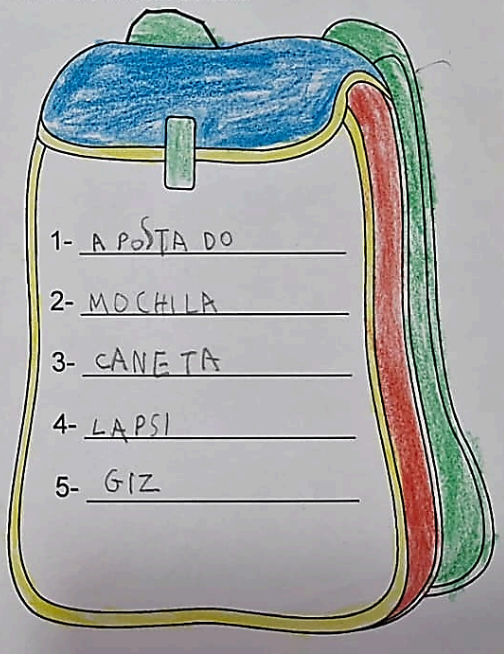
DATA: 7 / 11 / 2025
NOME: PAULO VITOR GEZE NA SIMEIO

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



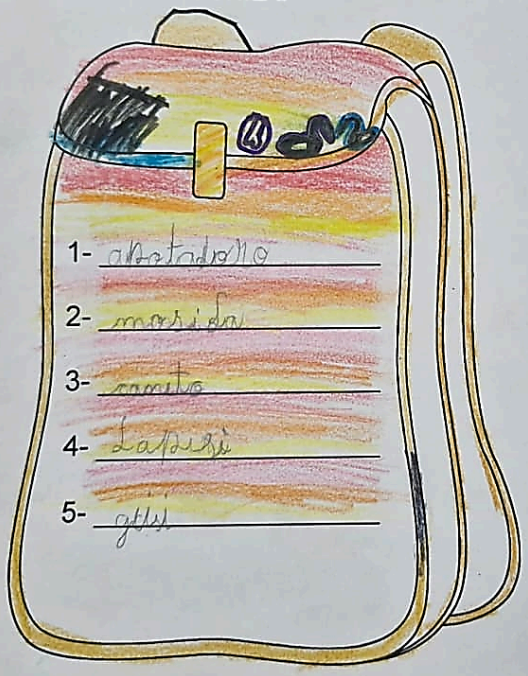
DATA: 07 / 11 / 2025
NOME: JEFFERSON DOS SEDO

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



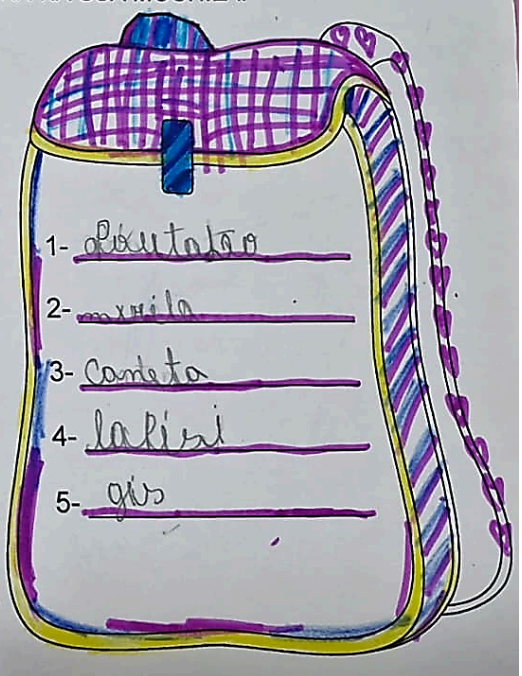
DATA: 07 / 11 / 2025
NOME: ~~João Pedro~~ ovo Lorisoto

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



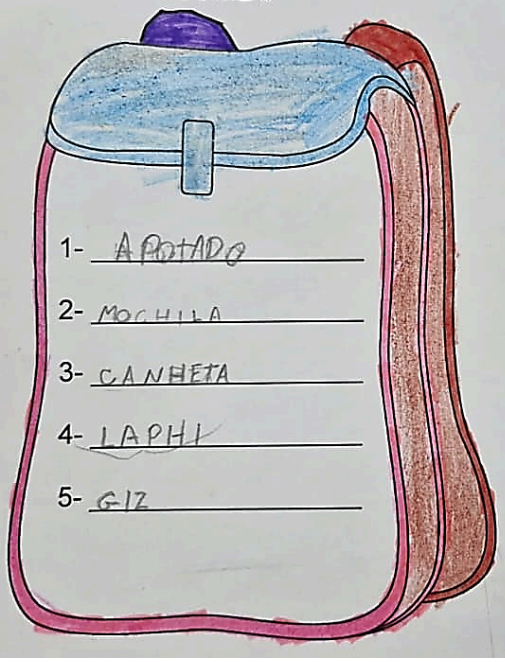
DATA: 07 / 11 / 2025
NOME: yasmin rana

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



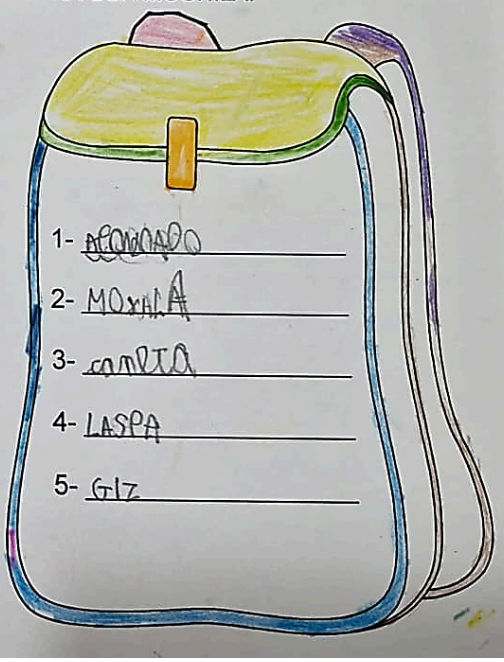
DATA: 07/11/2025
NOME: ANDREIA VITORIA DA SILVA NASIMETO

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



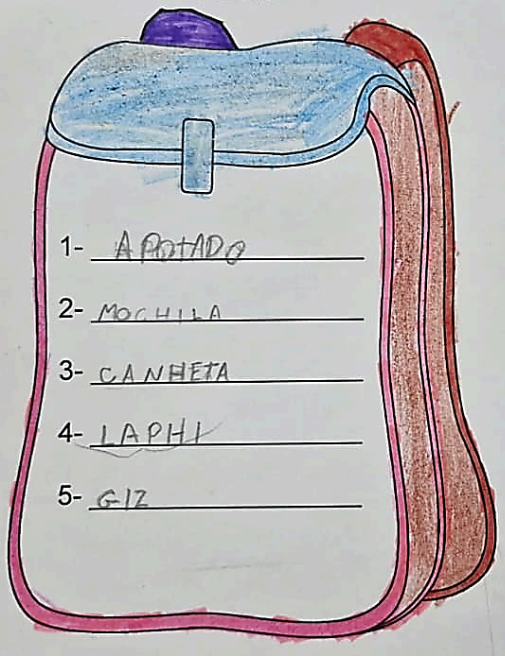
DATA: 07/11/2025
NOME: danzi lucas.

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:



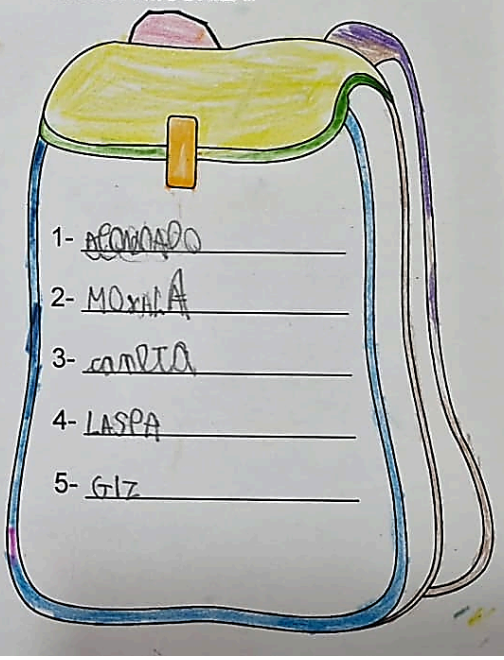
DATA: 07/11/2025
NOME: ANDREIA VITORIA DA SILVA NASIMETO

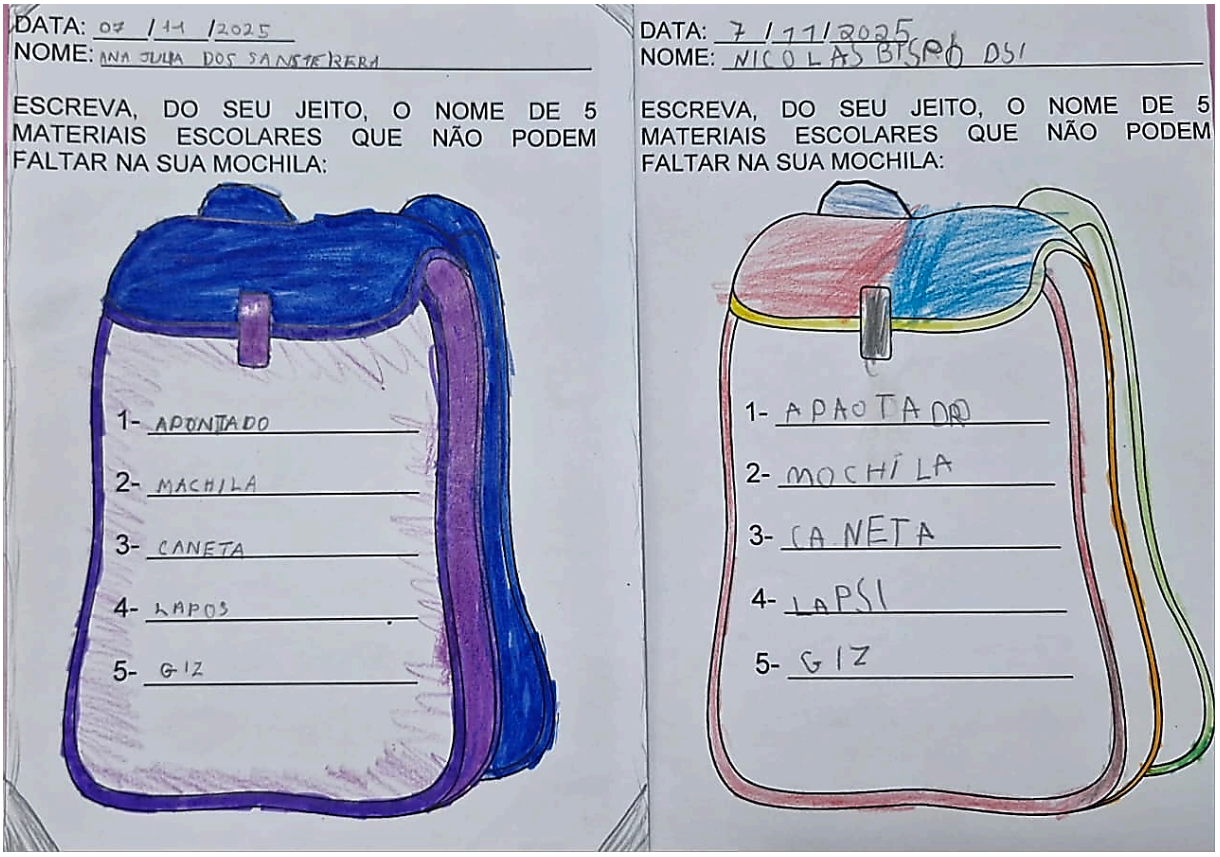
ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:

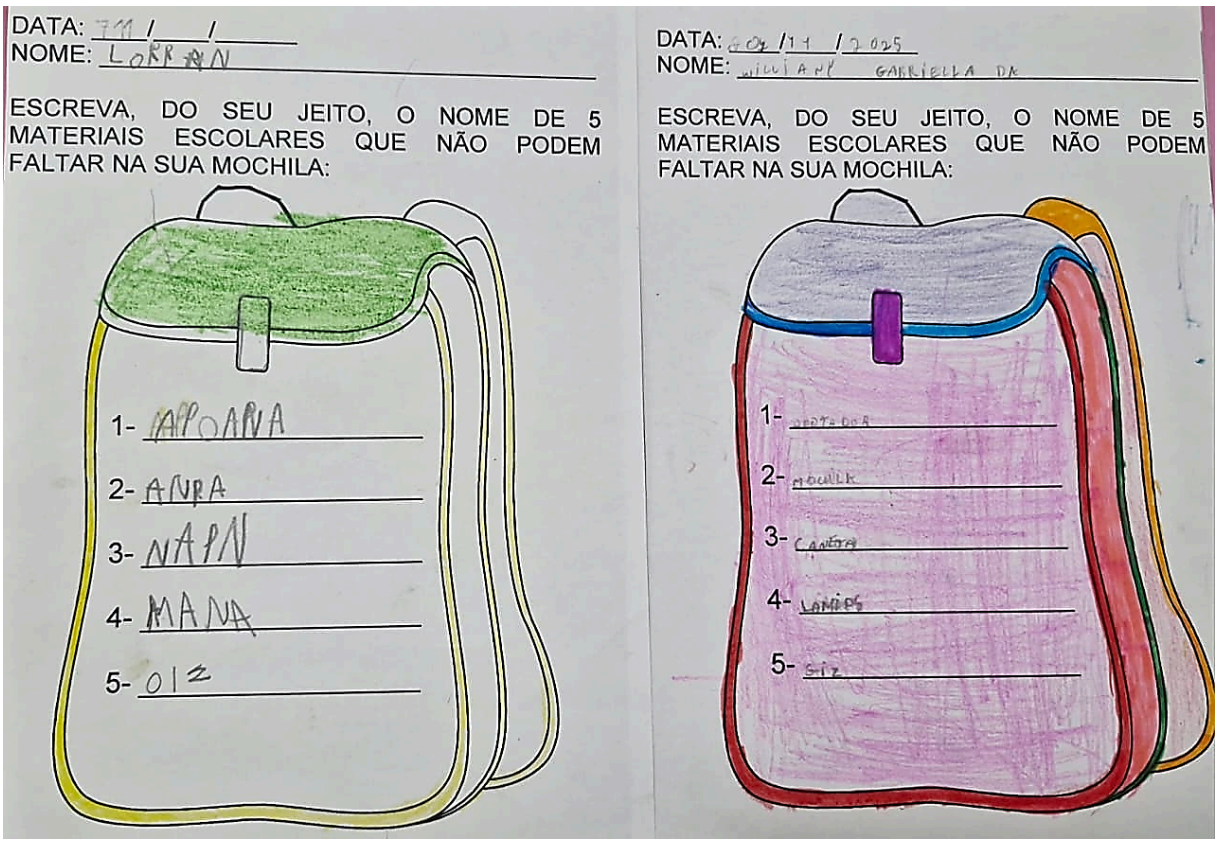


DATA: 07/11/2025
NOME: danzi lucas.

ESCREVA, DO SEU JEITO, O NOME DE 5 MATERIAIS ESCOLARES QUE NÃO PODEM FALTAR NA SUA MOCHILA:







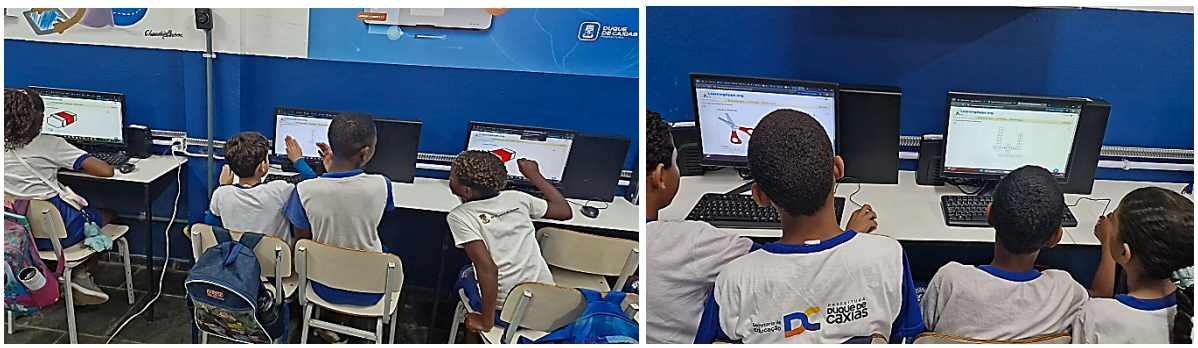
Fonte: Elaborado pelos alunos

Esses registros indicam que os estudantes mobilizavam conhecimentos fonológicos para representar as palavras, demonstrando avanços na compreensão das relações entre sons e letras. As produções analisadas sugerem que muitos alunos se encontravam em processo de consolidação da escrita alfabética, elaborando hipóteses sobre o sistema de escrita e ajustando-as à medida que participavam de diferentes situações de leitura e escrita.

Segundo Azevedo, Souza e Carvalho (2024), a inserção das TICs no contexto escolar contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento por meio das práticas de escrita. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas nas plataformas digitais possibilitaram situações de aprendizagem mais interativas, nas quais os alunos foram estimulados a refletir sobre a escrita das palavras, testar possibilidades, identificar erros e realizar novas tentativas.

No primeiro encontro, durante a atividade realizada no *LearningApps* (Figura 40), os estudantes foram constantemente desafiados a observar a grafia correta das palavras e a estabelecer relações entre os sons e suas respectivas representações escritas. Esse processo favoreceu a reflexão sobre o sistema alfabético e contribuiu para o avanço das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

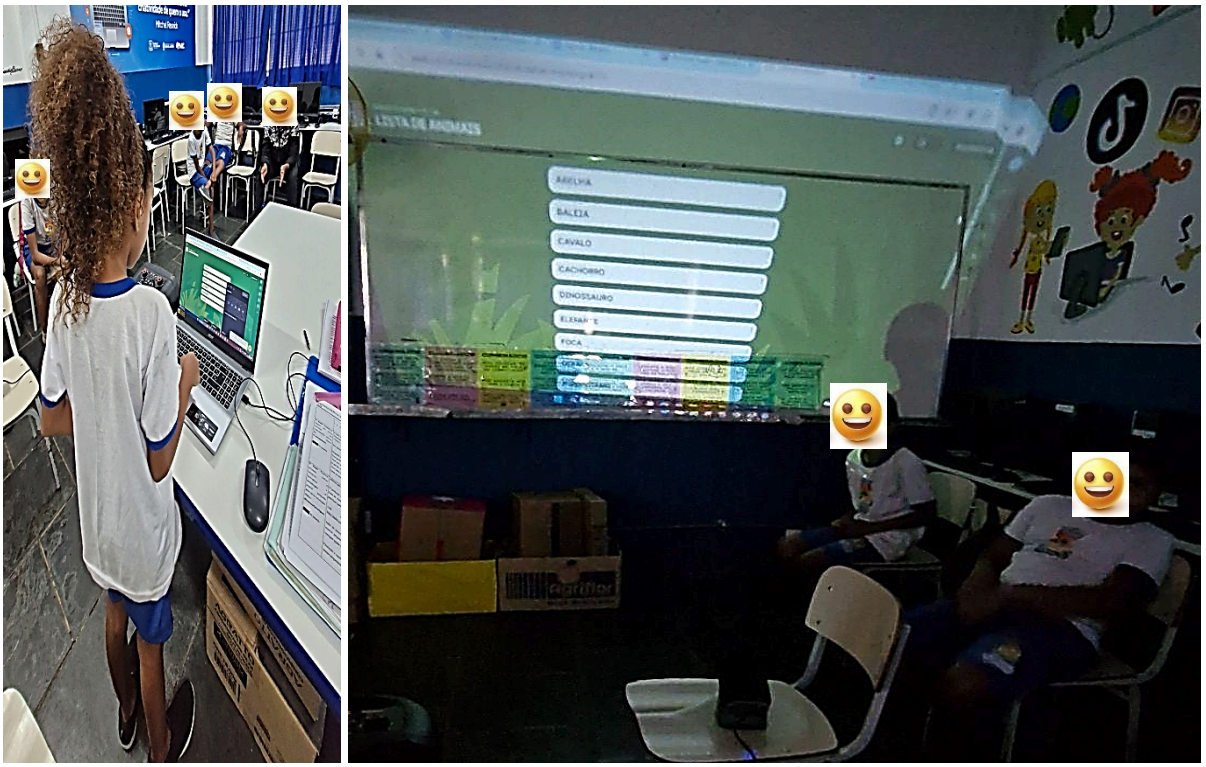
Figura 40 – Atividade de Escrita: Cruzadinha de material escolar no *LearningApps*



Fonte: Elaborado pela autora

No segundo encontro, a construção coletiva da lista de animais no *Padlet* (Figura 41) permitiu que os estudantes participassem ativamente do processo de escrita, compartilhando conhecimentos e negociando hipóteses com os colegas. Esse momento evidenciou a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem escrita, favorecendo a aprendizagem colaborativa.

Figura 41 – Atividade de Escrita: Construção coletiva de uma lista de animais no *Padlet*



Fonte: Elaborado pela autora

No terceiro encontro, a atividade de escrita realizada na plataforma *Atividade.Digital* (Figura 42) possibilitou que os alunos reorganizassem letras, testassem hipóteses e realizassem autocorreções de forma autônoma. Foi possível observar persistência diante dos erros e disposição para novas tentativas, demonstrando que o ambiente digital favoreceu a construção do conhecimento de maneira dinâmica e significativa.

Figura 42 – Atividade de Escrita no site *Atividade Digital*



Fonte: Elaborado pela autora

É importante destacar também as atividades de leitura desenvolvidas na plataforma *Wordwall*. No primeiro encontro, os estudantes participaram de um caça-palavras (Figura 43) com vocábulos relacionados à lista de material escolar, atividade que exigiu atenção visual, reconhecimento de letras, identificação de palavras e associação entre o termo escrito e o objeto correspondente. Essa proposta favoreceu a ampliação do vocabulário e estimulou os alunos a observarem a composição das palavras, mobilizando conhecimentos sobre letras, sílabas e sons.

Essa prática dialoga com as reflexões de Balsan e Silva (2020), que, ao discutirem as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), destacam que a formação leitora requer práticas intencionalmente planejadas, capazes de favorecer a compreensão, a participação ativa e a construção de sentidos pelos estudantes. Nessa perspectiva, a leitura não se restringe à decodificação de letras e palavras, mas envolve a interação do aluno com o texto, com seus conhecimentos prévios e com os objetivos propostos para a atividade.

Figura 43 – Atividade Leitura: Caça-palavras sobre material escolar



Fonte: Elaborado pela autora

Em outro momento da sequência, durante o trabalho com a lista de frutas, os estudantes realizaram uma atividade de associação entre imagens e nomes das frutas (Figura 44), também na plataforma *Wordwall*. Nessa atividade, a presença das imagens funcionou como apoio à leitura, possibilitando que os alunos relacionassem o elemento visual à palavra escrita. Esse tipo de proposta contribuiu para o desenvolvimento da leitura de palavras, da percepção das regularidades do sistema alfabético e da compreensão de que a escrita representa significados socialmente compartilhados.

Figura 44 – Atividade Leitura: Associação entre imagens e nomes das frutas



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Balsan e Silva (2020), as estratégias de leitura precisam ser ensinadas e vivenciadas em situações significativas, de modo que os estudantes aprendam, progressivamente, a mobilizar procedimentos que favoreçam a compreensão textual. Assim, ao propor atividades em que os alunos precisavam

observar imagens, localizar palavras, comparar letras, reconhecer pistas visuais e confirmar suas escolhas, a sequência didática favoreceu o desenvolvimento de procedimentos importantes para a formação leitora.

As fotografias registradas durante essas atividades evidenciam a participação dos estudantes diante dos computadores, demonstrando concentração, interação e envolvimento com as propostas digitais. Observa-se que os alunos não apenas executavam as tarefas, mas também formulavam hipóteses, comparavam palavras, recorriam às imagens como pistas de leitura e buscavam confirmar suas escolhas. Desse modo, as atividades no *Wordwall* constituíram situações significativas de leitura, nas quais os recursos digitais favoreceram a participação ativa e a construção gradual das aprendizagens relacionadas ao sistema de escrita alfabética.

Um episódio particularmente significativo ocorreu ao final das aulas, quando os estudantes realizaram espontaneamente a leitura das listas produzidas para a professora regente da turma. Esse momento demonstrou não apenas a apropriação do gênero textual trabalhado, mas também avanços na fluência leitora, na confiança e na valorização das próprias capacidades. A leitura espontânea das produções evidenciou sentimentos de pertencimento, competência e superação das dificuldades anteriormente associadas ao processo de alfabetização.

Os resultados encontrados dialogam com a perspectiva de Soares (2020), ao evidenciarem que alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis e que a aprendizagem se fortalece quando ocorre em situações reais e significativas de uso da leitura e da escrita.

5.4- Tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem significativa

A terceira categoria emergente refere-se às tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem significativa.

De acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos estabelecem relações com conceitos já presentes na estrutura cognitiva dos estudantes. Durante a aplicação da sequência didática, observou-se que as atividades propostas favoreceram justamente essa articulação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos prévios dos alunos.

Os temas trabalhados ao longo da sequência didática — materiais escolares, animais e frutas — fazem parte do cotidiano dos estudantes e estavam presentes em suas experiências pessoais. Essa escolha possibilitou que os novos conhecimentos fossem relacionados a saberes já existentes, favorecendo a atribuição de significado às aprendizagens construídas.

Durante as rodas de conversa e momentos de interação coletiva, os estudantes relacionaram espontaneamente os conteúdos abordados às suas vivências diárias, mencionando objetos utilizados na escola, animais conhecidos e frutas consumidas em casa. Essas conexões evidenciam a presença de subsunçores, elemento fundamental para a ocorrência da aprendizagem significativa segundo Ausubel (2003).

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter lúdico das ferramentas digitais utilizadas. Recursos como *Wordwall*, *LearningApps*, *Kahoot*, *Padlet* e *Atividade.Digital* proporcionaram experiências interativas que favoreceram a construção do conhecimento de forma prazerosa, contextualizada e significativa.

Os registros produzidos pela pesquisadora evidenciaram que os estudantes demonstraram maior interesse pelas atividades digitais do que por atividades semelhantes realizadas em suporte físico. A gamificação presente em algumas plataformas favoreceu a participação ativa, a persistência diante dos desafios e a ampliação das oportunidades de interação com os conteúdos.

Os resultados corroboram as contribuições de Moreira (2012) e Arantes (2024), ao demonstrarem que a aprendizagem se torna mais consistente quando os novos conteúdos são relacionados aos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva dos estudantes e mediados por recursos capazes de despertar interesse e participação.

Arantes (2024) também destaca a relevância do uso de materiais significativos para os estudantes, como diferentes gêneros textuais, músicas e vídeos, favorecendo, assim, uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, verificou-se que as tecnologias digitais atuaram como mediadoras do processo educativo e não como fins em si mesmas. A aprendizagem ocorreu porque os recursos tecnológicos estavam articulados aos objetivos pedagógicos previamente definidos, reforçando a importância do planejamento docente na integração entre tecnologia e ensino.

5.5- Autonomia, autoestima e protagonismo discente

A quarta categoria identificada na análise dos dados refere-se ao desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do protagonismo dos estudantes ao longo da aplicação da sequência didática. Os registros produzidos durante a pesquisa evidenciaram mudanças significativas na postura dos alunos diante das atividades escolares, especialmente daqueles que anteriormente apresentavam dificuldades de aprendizagem, baixa participação ou comportamentos frequentemente associados à desmotivação.

Durante a implementação das atividades mediadas por tecnologias digitais, observou-se um aumento progressivo do envolvimento dos estudantes, que passaram a participar de forma mais ativa das propostas pedagógicas. Em diversos momentos, alunos que costumavam demonstrar resistência às atividades de leitura e escrita assumiram posições de destaque nas dinâmicas realizadas, contribuindo com ideias, realizando leituras em voz alta e auxiliando colegas durante as atividades colaborativas.

Um dos episódios mais significativos ocorreu durante o segundo dia da sequência didática, quando estudantes anteriormente identificados pela escola como “indisciplinados” assumiram posições de protagonismo durante as atividades desenvolvidas com recursos digitais. A estratégia de leitura denominada “preguicinha” e a atividade gamificada realizada por meio do *Kahoot* (Figura 45) favoreceram experiências positivas de aprendizagem, permitindo que esses alunos fossem reconhecidos por seus acertos, participação e empenho.

Figura 45 – Atividade de Leitura no *Kahoot*



Fonte: Elaborado pela autora

Esse resultado aproxima-se das reflexões de A. P, Almeida *et al*. (2023), ao destacarem que o uso de quizzes gamificados favorece o engajamento, amplia a participação dos estudantes e contribui para a construção de experiências de aprendizagem mais motivadoras.

Os resultados observados também corroboram as discussões de Azevedo, Souza e Carvalho (2024), que defendem que a utilização das tecnologias digitais possibilita a transição de práticas centradas na transmissão de conteúdos para propostas que valorizam a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Durante a aplicação da sequência didática, os alunos deixaram de ocupar uma posição predominantemente receptiva para assumirem maior protagonismo na realização das atividades, na resolução dos desafios propostos e na socialização de suas produções.

A utilização das autoavaliações digitais constituiu outro elemento relevante para o desenvolvimento da autonomia discente. Essa estratégia ampliou as oportunidades de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, favorecendo a construção de uma postura mais consciente diante dos desafios escolares.

De acordo com A. P. Almeida *et al*. (2023), a avaliação mediada por plataformas digitais pode contribuir para o fortalecimento da avaliação formativa, uma vez que possibilita o acompanhamento contínuo da aprendizagem e estimula os estudantes a refletirem sobre seus avanços e dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de assumir apenas uma função classificatória e passa a constituir um instrumento de acompanhamento e autorregulação da aprendizagem.

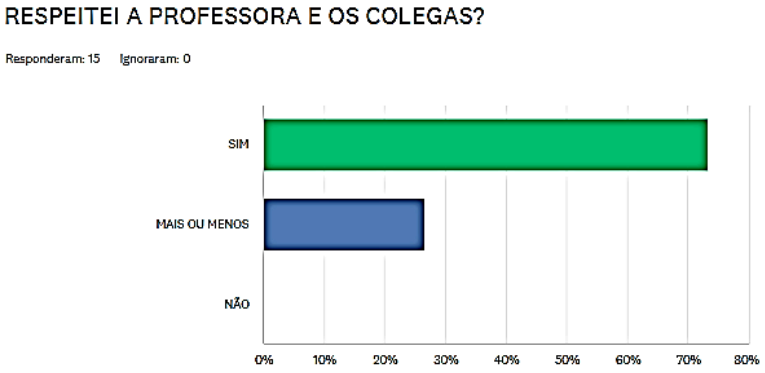
Os resultados obtidos por meio do *SurveyMonkey* reforçam os indícios relacionados ao desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do protagonismo discente. No último dia de aplicação da sequência didática, observou-se que os estudantes responderam à avaliação com maior rapidez, segurança e facilidade, demonstrando familiaridade com esse tipo de instrumento avaliativo, uma vez que já haviam vivenciado experiências semelhantes nos encontros anteriores, por meio do *Google Forms* e do *Plickers*. Esse aspecto evidencia que, além de participarem das atividades propostas, os alunos passaram a compreender melhor a dinâmica da autoavaliação, assumindo uma postura mais autônoma diante do processo de reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Ao responderem às questões propostas, os estudantes foram convidados a refletir sobre sua participação, atenção, realização das atividades e relação com a

professora e os colegas. Nesse sentido, a autoavaliação possibilitou que os alunos observassem suas próprias atitudes durante as aulas, favorecendo o desenvolvimento de uma postura mais consciente e participativa no processo educativo.

A questão relacionada ao respeito à professora e aos colegas (Gráfico 8) também contribui para a análise da autonomia e da convivência no espaço escolar. Observou-se que 73,33% dos estudantes afirmaram ter respeitado plenamente a professora e os colegas, enquanto 26,67% assinalaram a opção “mais ou menos”. Embora não tenha havido respostas negativas, esse dado indica que a convivência, a autorregulação e a responsabilidade coletiva ainda se encontravam em processo de construção, aspecto coerente com a faixa etária e com o contexto escolar investigado. Ainda assim, o fato de os alunos avaliarem sua própria postura representa um movimento importante de reflexão sobre atitudes, responsabilidades e participação no coletivo.

Gráfico 8 – Autoavaliação dos estudantes sobre o respeito à professora e aos colegas



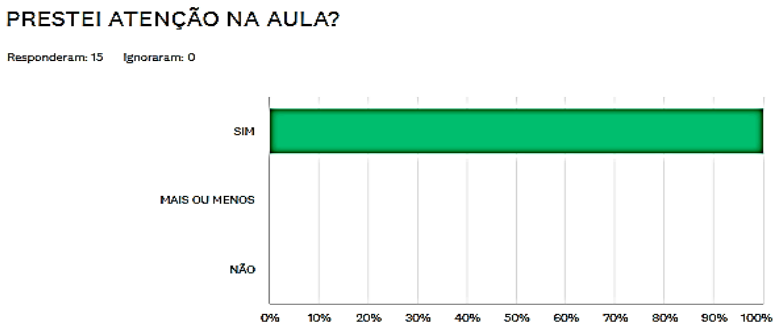
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
SIM	73,33%	11
MAIS OU MENOS	26,67%	4
NÃO	0,00%	0
TOTAL		15

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere à questão referente à atenção durante a aula (Gráfico 9), 100% dos estudantes afirmaram ter prestado atenção às atividades realizadas. Esse dado sugere que as estratégias utilizadas ao longo da sequência didática

favoreceram a concentração dos alunos e contribuíram para a construção de um ambiente mais envolvente e participativo.

Gráfico 9 – Autoavaliação dos estudantes sobre a atenção durante a aula

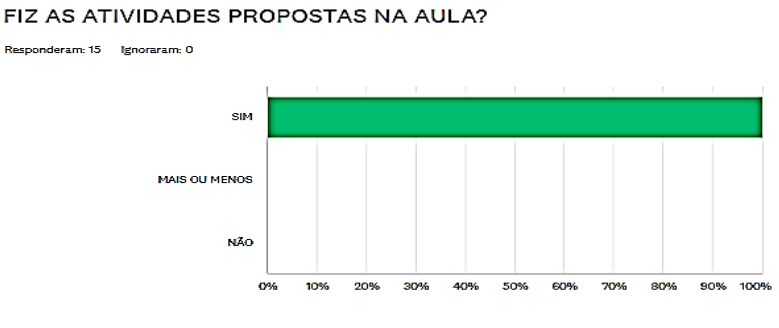


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
SIM	100,00%	15
MAIS OU MENOS	0,00%	0
NÃO	0,00%	0
TOTAL		15

Fonte: Elaborado pela autora

Resultado semelhante foi observado na questão da realização das atividades propostas (Gráfico 10), onde todos os estudantes participantes afirmaram ter concluído as tarefas desenvolvidas durante a aula. Esse resultado indica elevado envolvimento dos alunos com as propostas apresentadas e reforça os registros realizados durante a observação participante, nos quais foi possível perceber maior participação, interesse e compromisso com as atividades mediadas pelas tecnologias digitais.

Gráfico 10 – Autoavaliação dos estudantes sobre a realização das atividades propostas

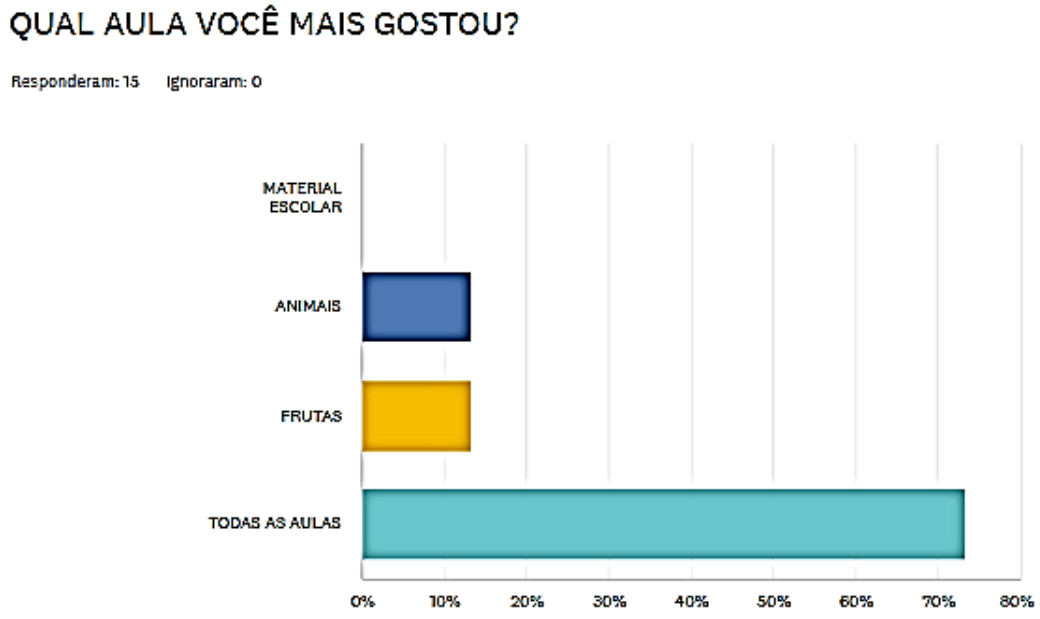


OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
SIM	100,00%	15
MAIS OU MENOS	0,00%	0
NÃO	0,00%	0
TOTAL		15

Fonte: Elaborado pela autora

Quando questionados sobre qual aula mais gostaram (Gráfico 11), 73,33% dos estudantes indicaram ter apreciado todas as aulas da sequência didática, enquanto 13,33% escolheram a aula sobre animais e 13,33% a aula sobre frutas. Nenhum estudante indicou exclusivamente a aula sobre material escolar. Esses dados revelam uma percepção positiva em relação ao conjunto da proposta pedagógica, sugerindo que as atividades realizadas foram significativas e bem aceitas pelos participantes.

Gráfico 11 – Preferência dos estudantes em relação às aulas da sequência didática



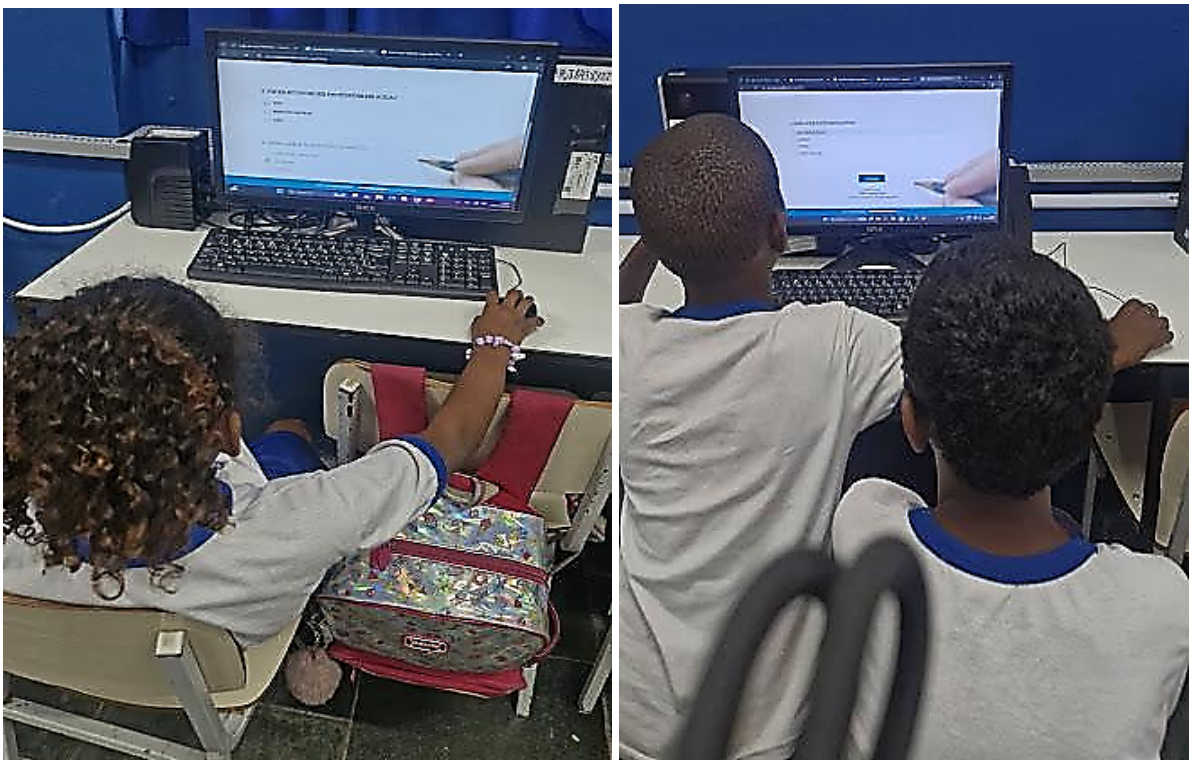
OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
MATERIAL ESCOLAR	0,00%	0
ANIMAIS	13,33%	2
FRUTAS	13,33%	2
TODAS AS AULAS	73,33%	11
TOTAL		15

Fonte: Elaborado pela autora

Esses resultados sugerem que a autoavaliação (Figura 46) contribuiu para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, uma vez que possibilitou a reflexão sobre suas atitudes, seu envolvimento e sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, favoreceu o desenvolvimento da autoestima acadêmica, aspecto especialmente relevante em contextos marcados por dificuldades no processo de alfabetização.

Segundo Santos e Silva (2022), ambientes pedagógicos motivadores favorecem o envolvimento dos estudantes, estimulam sua participação ativa e contribuem para a construção de aprendizagens significativas. Além disso, atividades lúdicas e prazerosas podem potencializar o interesse pelo aprender, promovendo experiências educativas mais satisfatórias e enriquecedoras.

Figura 46 – Alunos respondendo a Avaliação no *Survey Monkey*



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, os dados reforçam que a utilização das tecnologias digitais, quando associada a práticas pedagógicas planejadas e significativas, pode contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também para aspectos socioemocionais, como a confiança, o sentimento de pertencimento e a valorização das próprias conquistas.

De acordo com Alves (2025), a inserção das tecnologias educacionais em sala de aula pode favorecer um aprendizado mais eficiente e acessível, além de estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos. Assim, quando utilizadas de forma consciente e intencional, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades educativas, tornando as experiências de aprendizagem mais participativas, significativas e estimulantes.

5.6- Discussão dos resultados

A análise dos dados permitiu identificar que a integração entre sequência didática, alfabetização e tecnologias digitais produziu efeitos positivos tanto nas dimensões cognitivas quanto socioemocionais da aprendizagem.

As evidências coletadas demonstraram que os recursos digitais favoreceram o engajamento dos estudantes, ampliaram as oportunidades de leitura e escrita, estimularam a participação ativa e contribuíram para o fortalecimento da autonomia e da autoestima. Os resultados das autoavaliações, das produções escritas e das observações participantes convergem para a compreensão de que as tecnologias digitais constituíram importantes mediadoras do processo educativo.

Sob a ótica da Análise de Conteúdo de Franco (2021), os significados construídos pelos estudantes ao longo da experiência revelam que as tecnologias digitais foram percebidas não apenas como recursos motivadores, mas como instrumentos capazes de potencializar a construção do conhecimento. Os dados evidenciam que a aprendizagem ocorreu de forma contextualizada e significativa, uma vez que os conteúdos trabalhados dialogavam com as experiências prévias dos estudantes e estavam associados a situações reais de uso da linguagem escrita.

Os achados dialogam com os pressupostos da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), com as discussões sobre alfabetização e letramento defendidas por Soares (2020), com as contribuições de Moreira (2012) e Arantes (2024) acerca da mediação pedagógica das tecnologias digitais e com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), que reconhecem a importância da integração crítica das tecnologias aos processos educativos.

Dessa forma, conclui-se que a sequência didática mediada por tecnologias digitais favoreceu a construção de um ambiente de aprendizagem mais interativo, participativo e contextualizado, contribuindo para a ampliação das práticas de leitura e escrita e para a formação de estudantes mais autônomos, confiantes e envolvidos com sua própria aprendizagem.

6- CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições das tecnologias digitais para os processos de alfabetização e letramento de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática fundamentada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Parte-se do pressuposto de que a articulação entre alfabetização, letramento e tecnologias digitais pode potencializar práticas pedagógicas mais contextualizadas, interativas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Nesse contexto, o estudo investigou possibilidades de integração das tecnologias digitais às práticas de ensino, evidenciando seu potencial para enriquecer a aprendizagem nos anos iniciais da Educação Básica. Como desdobramento dessa proposta, foi elaborada uma sequência didática mediada por tecnologias digitais, concebida como produto educacional da pesquisa. Tal material visa subsidiar o trabalho docente, oferecendo estratégias pedagógicas que favoreçam experiências de alfabetização e letramento mais significativas, participativas e conectadas à realidade dos estudantes.

Os resultados obtidos ao longo da investigação permitem afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. A elaboração e aplicação da sequência didática possibilitaram a criação de situações de aprendizagem que articularam leitura, escrita, oralidade e tecnologias digitais em torno do gênero textual lista. As atividades desenvolvidas favoreceram a participação ativa dos estudantes, estimularam a interação entre os pares e contribuíram para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao sistema de escrita alfabética e às práticas de letramento.

A análise dos dados evidenciou avanços na compreensão das características do gênero textual trabalhado, na produção escrita dos estudantes e na ampliação das práticas de leitura. As produções realizadas ao longo da sequência didática demonstraram progressos na relação entre fala e escrita, na organização textual e na compreensão da função social da linguagem escrita. Além disso, os estudantes passaram a utilizar estratégias mais elaboradas para registrar palavras, revisar hipóteses de escrita e participar de atividades colaborativas de leitura e produção textual.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao aumento do engajamento e da motivação dos alunos durante as atividades mediadas por tecnologias digitais. Recursos como *videobooks*, *Canva*, *Wordwall*, *LearningApps*, *Kahoot*, *Padlet*, *Atividade.Digital*, *Google Forms*, *Plickers* e *SurveyMonkey* contribuíram para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo. Os dados produzidos por meio das observações e autoavaliações evidenciaram elevados índices de participação, atenção e satisfação dos estudantes, indicando que a utilização das tecnologias digitais favoreceu a aproximação entre os conteúdos escolares e o universo vivenciado pelos alunos.

Os resultados também demonstraram que as tecnologias digitais podem contribuir para além dos aspectos cognitivos da aprendizagem. Ao longo da aplicação da sequência didática, observaram-se avanços relacionados à autonomia, à autoestima e ao protagonismo discente. Os estudantes passaram a demonstrar maior confiança em suas capacidades, maior disposição para enfrentar desafios relacionados à leitura e à escrita e maior envolvimento nos processos de autoavaliação e reflexão sobre a própria aprendizagem.

Sob a perspectiva da Aprendizagem Significativa, constatou-se que a escolha de conteúdos relacionados ao cotidiano dos estudantes, como materiais escolares, animais e frutas, favoreceu a mobilização dos conhecimentos prévios e a atribuição de significado aos novos conhecimentos. Nesse sentido, as tecnologias digitais atuaram como instrumentos mediadores capazes de potencializar as relações entre os saberes já existentes e os novos conteúdos trabalhados, fortalecendo a construção de aprendizagens significativas.

A pesquisa também possibilitou refletir sobre o papel do professor em contextos educacionais permeados pelas tecnologias digitais. Os resultados reforçam que a simples utilização de recursos tecnológicos não garante a aprendizagem. O potencial educativo dessas ferramentas depende de planejamento, intencionalidade pedagógica e mediação docente qualificada. Assim, o professor permanece como elemento central na organização das experiências educativas, na seleção dos recursos e na criação de situações de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Como limitação da pesquisa, destaca-se o fato de ter sido realizada em apenas uma turma de uma unidade escolar, com número reduzido de participantes e tempo limitado de aplicação. Além disso, algumas dificuldades relacionadas à

infraestrutura tecnológica, especialmente à utilização de *tablets* com baixa autonomia de bateria, interferiram em determinados momentos do processo. Tais aspectos não comprometem os resultados obtidos, mas indicam a necessidade de cautela quanto à generalização dos achados.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o período de aplicação das sequências didáticas, contemplem diferentes anos de escolaridade e investiguem outras possibilidades de integração entre alfabetização, letramento e tecnologias digitais. Também se mostra relevante aprofundar estudos sobre o impacto dessas ferramentas no desenvolvimento da autonomia discente, da autorregulação da aprendizagem e da formação leitora nos anos iniciais da Educação Básica.

Por fim, conclui-se que a integração entre alfabetização, letramento, aprendizagem significativa e tecnologias digitais contribuiu não apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também para aspectos socioemocionais relacionados à autoestima, ao sentimento de pertencimento, à autonomia e ao protagonismo discente. As evidências encontradas reforçam que o uso planejado e pedagogicamente intencional das tecnologias digitais pode favorecer a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, motivadores e inclusivos, nos quais os estudantes assumem papel central na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. B. B. .; LEÃO, C. C. de .; LAET, L. E. F. .; SOUZA, M. A. de .; DETONI, V. S. S.. USO DO GOOGLE FORMS PARA AVALIAÇÃO DO ENSINO: UTILIZAÇÕES DE FORMULÁRIOS EM SALA DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL I. **Revista Amor Mundi**, *[S. l.]*, v. 4, n. 6, p. 205–211, 2023. DOI: 10.46550/amormundi.v4i6.288. Disponível em: https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/288. Acesso em: 10 jun. 2026.

ALMEIDA, A. P. de; DIAS, G.; ANDRADE, J. E. de; PARESCHI, S. C. S.; MODESTO, V. T. AVALIAÇÃO FORMATIVA: A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA: USO CONSCIENTE DAS PLATAFORMAS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM . **Revista Ilustração**, *[S. l.]*, v. 4, n. 5, p. 127–134, 2023. DOI: 10.46550/ilustracao.v4i5.207. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/207. Acesso em: 5 jun. 2026.

ALVES, Aline Tomaz de Araújo. A inserção da tecnologia na sala de aula. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, 15 jan. 2025. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/2/a-insercao-da-tecnologia-na-sala-de-aula. Acesso em: 14 jun. 2026.

ALVES, E. F. P. **Tecnologia na educação: reflexão para uma prática docente / Technology in education: reflection for a teacher practice.** Brazilian Journal of Development, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 4227–4238, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n1-279. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42795. Acesso em: 24 apr. 2025.

ARANTES, Sheila. **Sequência didática: Fundamentos e inovações para o ensino.** Rio de Janeiro: Editora Saber Online, 2024.

ARANTES, Sheila. **Sequência didática: fundamentada na aprendizagem significativa como facilitadora no processo de alfabetização e letramento mediada pelas novas tecnologias digitais.** Curitiba: Appris, 2022.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

AZEVEDO, Tatiane Cavalcante de; SOUSA, Gleiciane Andrade de; CARVALHO, Rejane Dias da Silva. A inclusão da tecnologia no processo de

ensino-aprendizagem. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 134, p. 1-15, maio 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11129879. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-inclusao-da-tecnologia-no-processo-de-ensino-aprendizagem/. Acesso em: 12 nov. 2024.

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Estratégias de leitura & solé: reflexões sobre formação leitora. **Leitura & Literatura em Revista**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8807. Acesso em: 2 jun. 2026.

BAZHUNI, R. F.; ALMEIDA, T. de A.; PEDRETTI, S. D. S.; LEGEY, A. P.; COTELLI, A. D. E. S.; MÓL, A. C. de A.; SILVA, M. A. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PERMEADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA INOVADORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. **REVISTA CARIOCA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 53–65, 2021. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v6n1-4. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/197. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.** Brasília. MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01 mar. 2026.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; SANTOS, Robson dos. **Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA, 22., 2022, Campinas. Anais [...]. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHO_CO

MPLETO_EV180_MD1_ID1074_TB264_22112022092623.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao. Acesso em: 26 mai. 2026

DA COSTA, Renato Pinheiro; CASSIMIRO, Élida Estevão; DA SILVA, Rozinaldo Ribeiro. TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Docência e Cibercultura**, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 97–116, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.53068. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53068. Acesso em: 27 nov. 2024.

DEMARTINI, S.S. and LARA, I.C.M. **Ferramentas tecnológicas utilizadas por professores de Matemática na realidade pandêmica [online].** *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2023 [viewed 29 November 2024]. Available from: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/09/22/ferramentas-tecnologicas-utilizadas-por-professores-de-matematica-na-realidade-pandemica/. Acesso em: 27 nov. 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 423-438, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nSbRq3D7TVBZhjwST75mjzF/?lang=es#. Acesso em: 10 nov. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLÓRIA, Juliana Silva; BICALHO, Delaine Cafiero; ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; GARCIA, Fátima Cafiero. **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2018. E-book. 138 p. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/tecnologias-digitais-na-alfabetizacao/. Acesso em: 10 nov. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book (ePub).

FREIRE, Paulo. **À Sombra da Mangueira.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Ronny Christian. **O Uso das TICs como ferramenta facilitadora para professores e alunos.** 2022. Disponível em https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8384. Acesso em: 01 mar. 2026.

JUNGES, Débora de Lima Velho; ROSA, Lucas Pereira da Rosa; GATTI, Amanda. **YouTube e educação matemática: um estudo dos canais especializados em ensinar matemática escolar.** In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 25., 2021, Campinas. Anais **[...]**. Campinas: UNICAMP, 2021. p. 1-12. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356398598_Youtube_e_educacao_matematica_um_estudo_dos_canais_especializados_em_ensinar_matematica_escolar. Acesso em 28 fev. 2026.

JÚNIOR, I. L. V.; MELO, J. C. de. **Utilizando as tecnologias na educação: possibilidades e necessidades nos dias atuais/ Using technologies in education: possibilities and needs nowadays.** Brazilian Journal of Development, *[S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 34301–34313, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-066. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27591. Acesso em: 23 abr. 2025.

LIMA, Juliana Ferreira; VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. **Jogos digitais: experiências da alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial**. Cultura Escolar em Tempos de Pandemia... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92012>. Acesso em: 23 abr. 2025.

LIMA, Marilia Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 19 nov. 2024.

LINO, Johnnata Luiz Silva; CAMPOS, Eduardo de Castro; VIANA, Antonio Rodrigo Marques; RAMOS, Jorge Henrique; SILVA, José Lohan Meireles. **O PROFESSOR COMO MEDIADOR: NAVEGANDO EM UM MAR DE INFORMAÇÕES.** ARACÊ , *[S. l.]*, v. 6, n. 4, p. 19244–19256, 2024. DOI: 10.56238/arev6n4-483. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2635. Acesso em: 21 mar. 2026.

MATOS, Luciana Oliveira Santos da Silva; ARANTES, Sheila Ferreira da Silva; MÓL, Antônio Carlos de Abreu; CARVALHO, Paulo Victor Rodrigues de. Letramento e alfabetização digital de professores do Ensino Fundamental: um diálogo entre educação midiática e as novas tecnologias. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 33, 10 de setembro de 2024. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/33/letramento-e-alfabetizacao-digital-de-professores-do-ensino-fundamental-um-dialogo-entre-educacao-midiatica-e-as-novas-tecnologias. Acesso em: 11 nov. 2024.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia.** 2021. 213 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/43279. Acesso em: 14 abr. 2026.

MIRANDA, Janete Fonseca. **Jogos Digitais Educacionais: uma possibilidade para ensinar e aprender probabilidade nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2020, 87 p. [2] p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica) - Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia - MG, 2020. Disponível em: https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1424/1/Janete%20Fonseca%20Miranda.pdf. Acesso em: 31 mai. 2026.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa? Revista cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro.** Porto Alegre: Diálogos Embalados, 2023.

PEREIRA, Cláudia. **Jogo da forca: aprender e brincar de forma divertida.** Educa Mais: 2024. Disponível em: https://educamais.com/jogo-forca/. Acesso em: 02 jun. 2024.

RIBEIRO, Thiago da Silva; PEREIRA, Rogéria Costa. Materiais didáticos digitais através do learningapps: um preparatório gamificado para provas de proficiência

linguística. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 2, p. 635-661, maio-ago. 2021.

SALI, J. J.; MAGNANI, C. de S.; PATELLA, M. B. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** In Litteras, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 47–70, 2023. DOI: 10.55905/inlitterasv8n1-004. Disponível em: https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353. Acesso em: 15 abr. 2026.

SANTANA, Yasmin Nogueira; OSTI, Andréia. As consequências da Covid-19 para a alfabetização de crianças. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, *[S. l.]*, v. 4, p. e023001, 2023. DOI: 10.51281/impa.e023001. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/11438. Acesso em: 17 set. 2026.

SANTOS, Franck Wirlen Quadros dos. Sequência didática do gênero conto: uma análise sobre o processo avaliativo. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, no 4, 1o de fevereiro de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/4/sequencia-didatica-do-genero-conto-uma-analise-sobre-o-processo-avaliativo. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, M. C. R. G. B. dos.; SILVA, G. da. **O uso do jogo digital no processo de alfabetização: um relato de experiência.** Educação: Teoria e Prática, *[S. l.]*, v. 32, n. 65, p. e18[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15386. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15386. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; SANTOS, Maria Raiana Barbosa dos. **Alfabetização e Letramento: conceitos e diferenças.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67925. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2a reimpressão, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, n. ed.especial, p.

e99220, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.992. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992. Acesso em: 1 jul. 2026.

UNICEP. **Educação e Tecnologia:** Qual o Impacto da Tecnologia na Educação Moderna? 2024. Disponível em: https://www.unicep.edu.br/post/educa%C3%A7%C3%A3o-e-tecnologia-qual-o-impacto-da-tecnologia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-moderna. Acesso em: 21 mar. 2026.

VELASCO, Eduardo Oliveira; SANTOS, Thiago Reis dos. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação e transformação no processo de ensino aprendizagem: novas práticas de ensino e formação docente.** *Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, n. 22, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/46326. Acesso em: 21 mar. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de Material Didático

Título: Sequências Didáticas na Alfabetização e no Letramento: Construindo Aprendizagens Significativas com o Uso de Tecnologias Digitais

Título em inglês: Didactic Sequences in Literacy Development: Building Meaningful Learning with Digital Technologies

Ano do Produto: 2026

Descrição do Material Didático e de sua finalidade: E-book pedagógico composto por fundamentação teórica, orientações metodológicas e sequências didáticas mediadas por tecnologias digitais, com atividades, recursos e estratégias para apoiar o ensino da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Natureza: Digital (E-book Online)

Finalidade: Sua finalidade é subsidiar professores dos anos iniciais na implementação de sequências didáticas mediadas por tecnologias digitais, promovendo práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a alfabetização e o letramento, o engajamento dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas.

Instituição Promotora: Centro Universitário Unicarioca

Demanda:
(X) Externa
( ) Edital
( ) Interna

URL:
https://drive.google.com/file/d/1ybEg9ipS6iG40iitdj0u3G52NL4VjZjk/view?usp=drive_link

Avanços tecnológicos/grau de novidade:

( ) Produção com alto teor inovativo: desenvolvimento com base em conhecimento inédito;

(X) Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;

( ) Produção com baixo teor inovativo: adaptação de conhecimento existente;

( ) Produção sem inovação aparente: produção técnica.

Indicar produção resultante do trabalho realizado no Programa de Pós-graduação informando:

Docentes Autores:

Nome: Cláudio Henrique dos Santos Grecco **CPF:** 852.260.177-15

(X) Permanente; ( ) Colaborador

Nome: Sheila da Silva Ferreira Arantes **CPF:** 719.018.335-34

(X) Permanente; ( ) Colaborador

Discentes Autores:

Nome: Marceli Cristina de Oliveira **CPF:** 086.331.837-14

( ) Mestrado Acadêmico; (X) Mestrado Profissional; ( )Doutorado

Demais Autores:

Nome: Adriana da Silva Lisboa Tomaz **CPF:** 938.546.417-53

( ) Permanente; (X Colaborador

Nome: Gabriel Melo dos Santos Abreu Mol **CPF:** 145.818.967-89

( ) Permanente; (X) Colaborador

Conexão com a Pesquisa

Projeto de Pesquisa vinculado à produção: Práticas Pedagógicas para Orientação da Aprendizagem Mediadas por Tecnologias.

Linha de Pesquisa vinculada à produção: Desenvolvimento, Estratégias de Uso e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação Formal.

( ) Projeto isolado, sem vínculo com o Programa de Pós-graduação

Conexão com a Produção Científica

Relacionar artigos publicados, apenas, em periódicos que estão correlacionados a esta produção:

a) Título: _____

Periódico: _____

Outros dados: ano_____; vol. _____; páginas _____- _____; DOI _____.

Recursos e vínculos da Produção Tecnológica

Data início: ___/___/____ Data término: ___/___/____

Total investido: R$_____

Fonte do Financiamento: _____

Aplicabilidade da Produção Tecnológica: O e-book apresenta alta aplicabilidade por disponibilizar sequências didáticas de fácil implementação, fundamentadas teoricamente e mediadas por tecnologias digitais. A metodologia favorece o ensino e a aprendizagem, podendo ser adaptada a diferentes públicos, conteúdos e contextos educacionais.

Descrição da Abrangência realizada: O e-book foi aplicado com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Duque de Caxias (RJ), abordando alfabetização e letramento por meio de sequências didáticas mediadas por tecnologias digitais, com foco no gênero textual lista.

Descrição da Abrangência potencial: O material pode ser utilizado em escolas públicas e privadas, em âmbito nacional, por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua aplicação favorece práticas pedagógicas inovadoras, amplia o uso pedagógico das tecnologias digitais e fortalece os processos de alfabetização e letramento.

Descrição da Replicabilidade: O e-book pode ser replicado em diferentes instituições de ensino e adaptado para outros anos escolares, gêneros textuais, componentes curriculares e contextos educacionais, utilizando as mesmas estratégias metodológicas e tecnologias digitais em novas sequências didáticas.

APENDICE B – Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

Dia: 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Autor(a) da SD: Marceli Cristina de Oliveira	E-mail: marcelicrismco@gmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Alfabetização e Letramento por meio de Listas	
Conteúdo: Gênero Textual: Lista de Material Escolar	
Segmento: 3º Ano de Escolaridade	

Locais que serão utilizados: ☒ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ☐ **Online**

Objetivos esperados:	➢ Reconhecer e valorizar a leitura como fonte de fruição, aprendizagem e informação. ➢ Participar de interações orais (como conversas e discussões), observando a cortesia, respeitando diferentes pontos de vista e ampliando as próprias ideias. ➢ Ler e escrever palavras, ajustando o falado ao escrito, com apoio no conhecimento e sons das letras.

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer) **Tempo:** 10 minutos	Apresentar a Agenda do Dia para os alunos. **Agenda do Dia** • *Leitura Compartilhada:* – A mochila da Camila, da autora Gladis Maria Ferrão Barcellos. (8') • *Rede de Ideias:* – Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lista; (12') – Apresentação feita no Canva sobre o Gênero Textual Lista. (10') • *Atividades de Leitura:* – Leitura de ajuste e identificação de palavras pedidas pela professora na lista de material escolar; (35') – Caça-palavras de material escolar no Wordwall. (25') • *Atividades de Escrita:* – Cruzadinha de material escolar no Learning Apps; (30')

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

	- Atividade de escrita espontânea na folhinha. (30') • *Avaliação:* - A avaliação será realizada no Google Forms. (20')
2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. **(Contextualizar)** **Tempo:** 30 minutos	A aula será iniciada com a Leitura Compartilhada: A mochila da Camila, da autora Gladis Maria Ferrão Barcellos, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QjFhdeZx7-Y. (8min) O professor irá explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lista. (12min) Colocar no quadro a lista de material escolar em um cartaz e perguntar: • Já viram esse texto antes? • Que tipo de texto é esse? • Você sabe o que é uma lista? • Ela serve para quê? • Quais as características de uma lista? Após a conversa para saber os conhecimentos prévios dos alunos, será mostrado uma apresentação feita no Canva sobre o Gênero Textual Lista, para os alunos consolidarem ainda mais os conhecimentos que já possuem. (10min) Link da apresentação: https://www.canva.com/design/DAGS1_TqzOg/0EiXO8lhPQ8H-rDtz2wD5w/view?utm_content=DAGS1_TqzOg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias) **Tempo:** 60 minutos	Finalizada a apresentação no Canva, o professor perguntará: Vocês viram o quanto as listas estão presentes no nosso dia a dia? Agora, vamos observar a lista que coloquei no quadro. Quem sabe me dizer que lista é essa? Vamos ler? O professor lê cada palavra, apontando com o dedo onde está lendo e perguntando aos alunos sempre a letra inicial e final da palavra lida. Aponte para a letra inicial e final, mas deixe que os alunos respondam. Ex: BORRACHA, começa com B, termina com A. Após a leitura de todos os itens da lista, pergunte: Quem pode me dizer onde está escrita a palavra APONTADOR? Chame um dos alunos que levantou a mão para mostrar a palavra no cartaz. Após ele apontar, peça para ler a palavra e pergunte com que letra começa e com que letra termina. Caso o aluno não consiga identificar a palavra pedida, pergunte para a turma quem pode ajudá-lo e chame outro aluno para apontar onde está a palavra. Peça para os dois apontarem o dedo e lerem juntos a palavra e pergunte também qual é a letra inicial e final. Repita o processo acima até que todas as palavras da lista sejam lidas. Obs: Se for uma turma que ainda está no início do processo de alfabetização, chame em duplas produtivas para lerem a palavra pedida. Após a leitura da lista, os alunos farão uma segunda atividade de leitura no site: https://wordwall.net/pt. Link da Atividade de Leitura Caça-palavras de Material Escolar: https://wordwall.net/pt/resource/77440387.
4ª Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o	Após as atividades de leitura, é chegada a hora das atividades de escrita. **Atividade 1:** Cruzadinha de material escolar no site: https://learningapps.org/. Link da Atividade de Escrita Cruzadinha de Material Escolar: https://learningapps.org/display?v=pc5gtczan24.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos: quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.** **Tempo:** 60 minutos	**Atividade 2:** Em uma folhinha, os alunos irão escrever espontaneamente o nome de cinco materiais escolares que não podem faltar na sua mochila. A intervenção do professor nas atividades de leitura e escrita é essencial para garantir que o aluno avance de forma eficaz no processo de alfabetização. Intervenções eficazes não se limitam a corrigir erros, mas têm como objetivo capacitar o aluno a reconhecer e resolver problemas por conta própria. Cada aluno possui um ritmo de aprendizado único, com necessidades e dificuldades específicas. As intervenções do professor permitem identificar e atuar diretamente sobre essas particularidades e monitorar de perto o progresso de cada aluno. Esse acompanhamento contínuo possibilita ajustes no planejamento das aulas, garantindo que o ensino esteja sempre alinhado com as necessidades dos estudantes. Ao longo do processo de alfabetização, o papel ativo do professor é o que pode fazer a diferença entre o aprendizado superficial e o domínio profundo das habilidades de leitura e escrita. Para aprofundar mais sobre como fazer boas intervenções na leitura e escrita dos alunos, recomendo as autoras Telma Weisz e Patrícia Corsino.
5ª Etapa: Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos, se possível com algum recurso tecnológico. **O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o**	A avaliação será realizada pelo Google Forms, através do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSerP5XZWEYXo0ys9a2qFctEnpS0JCA_RNzOn3do5W4TPuwuJg/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

professor medir o quanto o aluno aprendeu. **Tempo:** 20 minutos	
Recursos Digitais:	Televisão; Computador; Vídeo no Youtube; Canva; Wordwall; Learning Apps; Google Forms.
Recursos Analógicos utilizados:	Cartaz com a lista de Material Escolar; Folhinha com a atividade de escrita.
Atividades para o Caderno Digital, se houver:	
Observações:	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

Dia: 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Autor(a) da SD: Marceli Cristina de Oliveira	E-mail: marcelicrismco@gmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Alfabetização e Letramento por meio de Listas	
Conteúdo: Gênero Textual: Lista de Animais	
Segmento: 3º Ano de Escolaridade	

Locais que serão utilizados: ☒ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ☐ **Online**

Objetivos esperados:	➢ Planejar e produzir listas, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. ➢ Antecipar o conteúdo de textos em situação de leitura, com base em conhecimentos prévios sobre o tema e a parte já decifrada do texto. ➢ Utilizar ferramentas digitais para ler e escrever, reconhecendo a importância das tecnologias na sociedade contemporânea.

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer) **Tempo:** 10 minutos	Apresentar a Agenda do Dia para os alunos. (10') **Agenda do Dia** • *Leitura Compartilhada:* – Videobook Bichodário, da autora Telma Guimarães. (10') • ***Rede de Ideias:*** – Conversa sobre os animais que os alunos têm em casa. (10') • ***Atividade de Escrita:*** – Construção coletiva de uma lista de animais no Padlet, onde o professor será o escriba; (40') – App: Jogo da Forca. (30') • ***Atividade de Leitura:*** – Leitura coletiva da lista de animais que foi produzida; (10') – Preguicinha de Animais; (30') – Atividade no Kahoot. (30')

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

	• *Avaliação:* - Autoavaliação no Plickers. (20')
2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. **(Contextualizar)** **Tempo:** 20 minutos	A aula será iniciada com a Leitura Compartilhada do Videobook Bichodário, da autora Telma Guimarães, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=83A4erSU-nM. (10min) Em seguida, é o momento de conversar com os alunos. (10min) Pergunte a eles: Você gosta de animais? Você tem animal na sua casa? Qual? O que ele come? Você sabe a diferença entre animais domésticos e selvagens? Qual seu animal favorito?
3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. **(Recursos/Estratégias)** **Tempo:** 80 minutos	Informe que hoje eles irão te ajudar a escrever uma lista de animais. (40min) O professor vai projetar o Padlet na tela do computador/notebook com título Lista de Animais, perguntar aos alunos nomes de animais que eles conhecem para fazer parte da lista e escrevê-los. Link da Atividade Lista no Padlet: https://padlet.com/marcelicrismco/lista-de-animais-ecszmninens67r7c. Antes de escrever cada nome sugerido, pedir para os alunos te ajudarem a escrever perguntando cada letra e fazendo a devida intervenção para que eles consigam ajudar na elaboração de cada palavra. Finalizado a construção da lista de animais, solicitar a leitura coletiva da mesma, sempre perguntando após a leitura de cada palavra a letra inicial e final. (10min)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

	Em seguida, será dado início a atividade de leitura chamada Preguicinha. (30min) Nesta atividade, o professor vai mostrando letra por letra para que os alunos descubram o que pode ou não estar escrito, de acordo com as intervenções que forem sendo feitas. Não esqueça de dar a dica que as palavras escondidas são nomes de animais. Dá para fazer uma gamificação entre meninos e meninas, se preferir, para ver quem consegue ler mais palavras. O objetivo é ler prestando atenção em cada som das letras e sílabas à medida que elas vão sendo mostradas pelo professor. A ideia é juntar esses sons sem separá-los, formando a palavra como ela deve ser lida. Depois de mostrar toda a palavra, peça aos alunos para lerem novamente, mas agora na velocidade normal. A Preguicinha é uma forma de ler as palavras sem quebrar o seu significado, sem separar as letras em partes pequenas sem sentido. Com isso, o aluno aprende a identificar o som de cada letra ou grupo de letras, sempre considerando o todo da palavra e seu som, descobrindo o valor sonoro de cada parte, sem perder a ideia geral da palavra.
4° Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos: quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.** **Tempo: 60 minutos**	No tablet, pedir aos alunos para abrirem o App Jogo da Forca. Selecionar Palavras diversas e o tema Animais. (30min) Baixar o jogo educativo em: https://jogo-da-forca.br.aptoide.com/app. Atividade de leitura no Kaboot: identificar o animal na imagem e clicar no nome correspondente. (30min) Link para acessar a atividade: https://kahoot.it/solo/?quizId=6d024ee2-eba1-4c75-a7cf-ba1c427bd785
5° Etapa: Avaliação: Desenvolver a autoestima e	A avaliação será realizada na plataforma Plickers, através do link: https://www.plickers.com/library#now-playing

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos, se possível com algum recurso tecnológico. **O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu.** **Tempo:** 20 minutos	
Recursos Digitais:	Televisão; Computador; Vídeo no Youtube; Tablet: Jogo Educativo - App Jogo da forca; Padlet; Kahoot; Plickers.
Recursos Analógicos utilizados:	Preguicinha.
Atividades para o Caderno Digital, se houver:	Tablet: App Jogo da Forca.
Observações:	

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

Dia: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐

Autor(a) da SD: Marceli Cristina de Oliveira	E-mail: marcelicrismco@gmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Alfabetização e Letramento por meio de Listas	
Conteúdo: Gênero Textual: Lista de Frutas	
Segmento: 3º Ano de Escolaridade	

Locais que serão utilizados: ☒ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ☐ **Online**

Objetivos esperados:	➢ Compreender a função social da leitura e da escrita. ➢ Desenvolver a capacidade de análise e síntese dos sons das palavras, para melhorar a escrita. ➢ Ler e escrever palavras, consolidando a correspondência entre letras ou grupos de letras e seus sons.

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer) **Tempo:** 10 minutos	Apresentar a Agenda do Dia para os alunos. (10') **Agenda do Dia** • *Leitura Compartilhada:* - Videobook A menina que não gostava de fruta, da autora Cidália Fernandes, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LquIqHWh8Ec; (10') • *Rede de Ideias:* - Conversa sobre o que os alunos já sabem sobre as frutas. (10') - Vídeo no Youtube: De onde vem as frutas? (10') • *Atividade de Leitura:* - Leitura coletiva e individual da lista de frutas; (40') - Jogo de associação das frutas no Wordwall. (40') • *Atividade de Escrita:* - Escrita do nome das frutas na plataforma Atividade Digital. (50')

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

	• *Avaliação.(10')* - Avaliação no Survey Monkey. (10')
2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. **(Contextualizar)** **Tempo:** 30 minutos	A aula será iniciada com a Leitura Compartilhada do Videobook: A menina que não gostava de fruta, da autora Cidália Fernandes, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LquIqHWh8Ec; (5min) Em seguida, é o momento de conversar com os alunos. (10min) Antes de iniciar o trabalho com a lista de frutas, investigue o que os alunos já sabem sobre o tema perguntando: → Quem aqui já foi no mercado ou na feira com sua mamãe? → Que frutas ela costuma comprar? → Qual a sua fruta favorita? → Que fruta você não gosta de comer? → Você sabe de onde vem as frutas? Para consolidar a conversa, os alunos assistirão no Youtube um vídeo com uma divertida canção com o tema "De onde vem as frutas?", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NJ4pCmmZZo.(5min)
3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. **(Recursos/Estratégias)** **Tempo:** 80 minutos	Apresente a lista de frutas em um cartaz, relembrando o que foi aprendido sobre listas e explicando sua função social. Destaque que o foco da aula será listas de frutas. (30min) Peça que os alunos identifiquem quais frutas já conhecem e quais palavras conseguem ler sozinhos. Faça a leitura coletiva da lista com os alunos, sem esquecer de destacar a letra inicial e final. Os alunos farão uma segunda atividade de leitura no site: https://wordwall.net/pt. Link da Atividade de Leitura Jogo de Associação das Frutas (imagem x palavras): https://wordwall.net/pt/resource/63518611/jogo-de-associa%C3%A7%C3%A3o-com-frutas. (40min)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

4ª Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. **Fixação dos conteúdos: quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets.** **Tempo: 50 minutos**	Na atividade de escrita os alunos irão acessar a plataforma Atividade Digital para fazer a atividade de escrita dos nomes das frutas. Nessa atividade aparecerão imagens de frutas e as letras correspondentes para o aluno ordená-las. Na mesma atividade tem também o jogo da forca, onde o aluno irá responder algumas perguntas. Link da atividade: https://atividade.digital/jogos/lingua-portuguesa/alimentacao-frutas-formacao-de-palavras-feira/jogo-das-frutas.
5ª Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos, se possível com algum recurso tecnológico. **O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu.** **Tempo:** 10 minutos	A avaliação será realizada na plataforma Survey Monkey, através do link: https://pt.surveymonkey.com/r/GK829TX.
Recursos Digitais:	Televisão;

SEQUÊNCIA DIDÁTICA- Mediada pelas novas Tecnologias Digitais – Arantes, 2024

	Computador; Vídeo no Youtube; Wordwall; Atividade Digital; Survey Monkey.
Recursos Analógicos utilizados:	Cartaz
Atividades para o Caderno Digital, se houver:	
Observações:	

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DIA 1 DA SD

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DA AULA

marcelloriamoc@gmail.com Mudar de conta

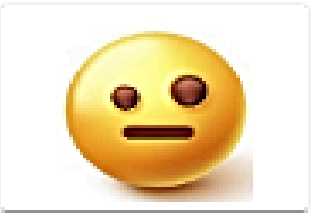
Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

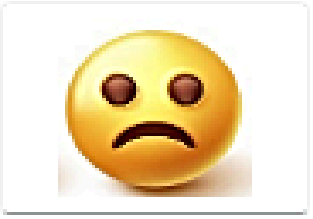
RESPEITEI A PROFESSORA E OS COLEGAS? *



1



2

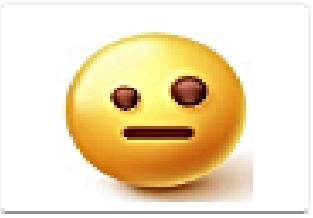


3

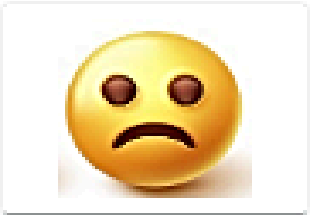
PRESTEI ATENÇÃO NA AULA? *



1



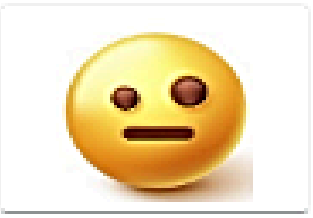
2



3

FIZ TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS? *

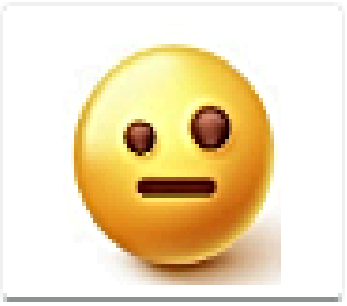




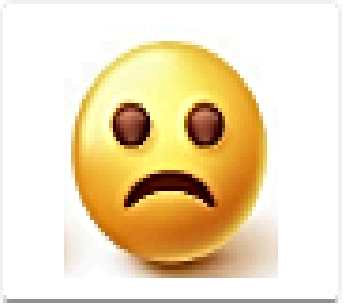
FIZ TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS? *



○ 1



○ 2

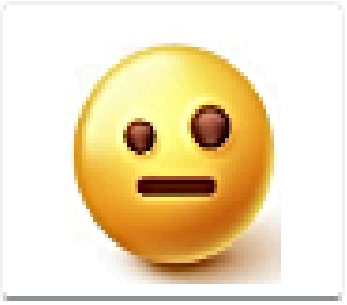


○ 3

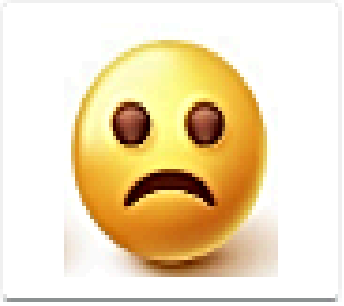
COMO VOCÊ AVALIA A AULA DE HOJE? *



○ 1



○ 2



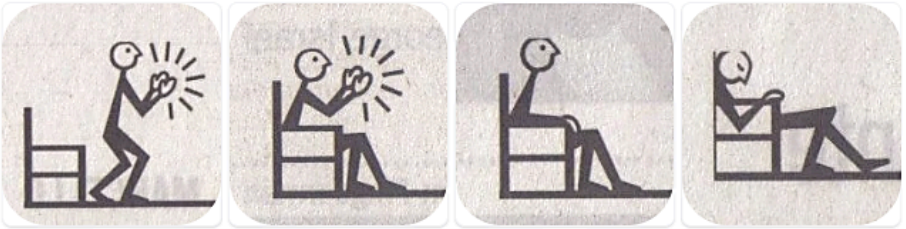
○ 3

Enviar

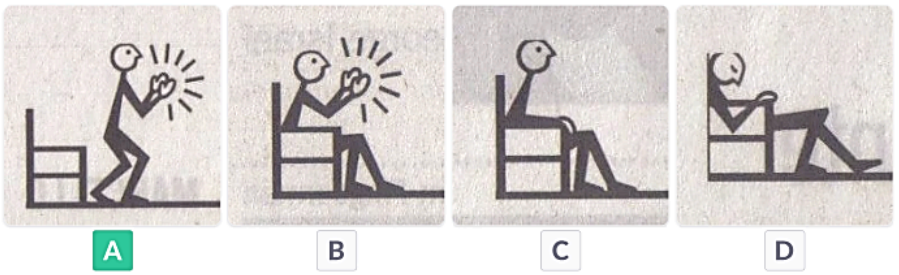
Limpar formulário

APÊNDICE D – AVALIAÇÃO DIA 2 DA SD

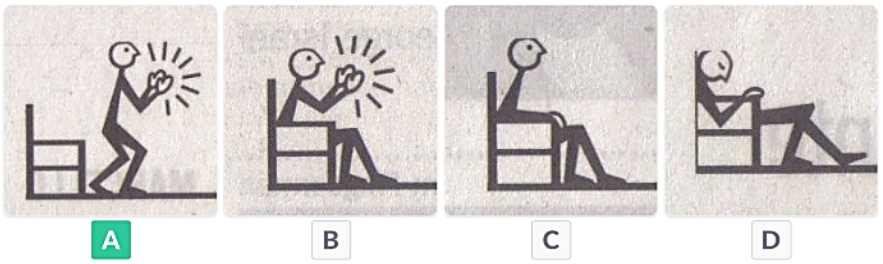
PRESTEI ATENÇÃO NA AULA?



REALIZEI TODAS AS ATIVIDADES PROPOSTAS?



O QUE ACHEI DA AULA HOJE?



APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DIA 3 DA SD

Autoavaliação

1. RESPEITEI A PROFESSORA E OS COLEGAS?

- ○ SIM
- ○ MAIS OU MENOS
- ○ NÃO

2. PRESTEI ATENÇÃO NA AULA?

- ○ SIM
- ○ MAIS OU MENOS
- ○ NÃO

3. FIZ AS ATIVIDADES PROPOSTAS NA AULA?

- ○ SIM
- ○ MAIS OU MENOS
- ○ NÃO

4. QUAL AULA VOCÊ MAIS GOSTOU?

- ○ MATERIAL ESCOLAR
- ○ ANIMAIS
- ○ FRUTAS
- ○ TODAS AS AULAS

ANEXOS

MARCELI CRISTINA DE OLIVEIRA

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
CLAUDIO HENRIQUE DOS SANTOS GRECCO
Data: 01/09/2026 17:50:28-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Cláudio Henrique dos Santos Grecco, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Paulo Victor Rodrigues de Carvalho, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Keite Silva de Melo, D. Sc. (ISERJ, FAETEC e PUC-Rio)

Rio de Janeiro
2026