

**LINGUAGENS,
TECNOLOGIAS E SABERES
NA FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA DE
DOCENTES
ALFABETIZADORES**

**LANGUAGES, TECHNOLOGIES, AND KNOWLEDGE IN THE EMANCIPATORY
EDUCATION OF LITERACY TEACHERS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783655209](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783655209)

Ueudison Alves Guimarães¹

Irene Maria De Bortolo²

Alva Valéria Moro Labs³

Aline Paula da Silva Pedrete⁴

Amanda da Silva Pedrete⁵

Juliana Alves do Amaral Valadares⁶

Leandro Teodoro dos Santos⁷

Rodrigo Alves Quintiere⁸

RESUMO

Antes da escrita alfabética se consolidar na trajetória infantil, diferentes linguagens já compunham as experiências de leitura, comunicação e produção de sentidos vividas pelas crianças. Nessa direção, o artigo teve como objetivo analisar como linguagens, tecnologias e saberes contribuíram para a formação emancipatória de docentes alfabetizadores, considerando práticas multiletradas e mediações em contextos digitais. O percurso da pesquisa assumiu natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e leitura interpretativa de artigos, capítulos, teses e dissertações dedicados à alfabetização contemporânea, aos multiletramentos, às tecnologias digitais, aos saberes docentes e às ambiências digitais de aprendizagem. A leitura desse repertório mostrou que as práticas alfabetizadoras ganharam maior alcance formativo quando articularam escrita, imagem, som, movimento, interatividade e participação social, sem deslocar o ensino sistemático da leitura e da escrita de seu lugar estruturante. Em paralelo, observou-se que os recursos digitais favoreceram autoria, colaboração e inclusão sempre que integrados a propostas planejadas, mediadas e sensíveis às condições concretas dos estudantes. Os resultados evidenciaram, ainda, que os saberes docentes ocuparam posição decisiva na seleção de recursos, na organização das atividades, no acompanhamento das aprendizagens e na leitura crítica das desigualdades de acesso. Concluiu-se que a formação emancipatória de alfabetizadores se fortaleceu ao articular repertório pedagógico, cultura digital, multiletramentos e compromisso com práticas capazes de ampliar participação, linguagem e construção social de sentidos.

Palavras-chave: Alfabetização; Ambientes Digitais; Formação Docente; Multiletramentos; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

Before alphabetic writing becomes consolidated in children's development, different languages already shape their experiences of reading, communication, and meaning-making. In this direction, the article aimed to analyze how languages, technologies and knowledge contributed to the emancipatory education of literacy teachers, considering multiliteracy practices and mediation in digital contexts. The research followed a bibliographic approach, with qualitative orientation and interpretative reading of articles, book chapters, theses and dissertations focused on contemporary literacy, multiliteracies, digital technologies, teacher knowledge and digital learning environments. The reading of this repertoire showed that literacy practices gained greater formative reach when they articulated writing, image, sound, movement, interactivity and social participation, without displacing the systematic teaching of reading and writing from its structuring role. In parallel, digital resources were found to favor authorship, collaboration and inclusion whenever they were integrated into planned, mediated proposals sensitive to the concrete conditions of students. The results also showed that teacher knowledge occupied a decisive position in the selection of resources, the organization of activities, the monitoring of learning and the critical reading of access inequalities. It was concluded that the emancipatory education of literacy teachers was strengthened by articulating pedagogical repertoire, digital culture, multiliteracies and commitment to practices capable of expanding participation, language and the social construction of meanings.

Keywords: Digital Environments; Digital Technologies; Literacy; Multiliteracies; Teacher Education.

1. INTRODUÇÃO

Antes da escrita convencional se estabilizar, muitas crianças já reconhecem ícones, deslizam telas, escutam narrativas, acionam comandos e produzem sentidos em ambientes marcados por imagens, sons e movimentos. A alfabetização contemporânea encontra, portanto, sujeitos que chegam à escola com repertórios comunicativos diversos, ainda que desiguais. Essa realidade reposiciona o trabalho pedagógico, pois ensinar a ler e escrever passa a envolver também a interpretação de linguagens multimodais, sem reduzir a aprendizagem ao fascínio pelos recursos digitais nem ao uso disperso de aplicativos em sala, sem análise pedagógica consistente.

Sob essa perspectiva, a formação de docentes alfabetizadores precisa ser compreendida como processo intelectual, ético e pedagógico, não como simples adaptação a ferramentas tecnológicas. O professor atua entre culturas infantis, demandas curriculares, práticas sociais de linguagem e condições institucionais nem sempre favoráveis. Por isso, a formação emancipatória ganha importância quando fortalece a autonomia profissional, amplia a leitura crítica da realidade escolar e favorece decisões didáticas capazes de integrar alfabetização, multiletramentos e tecnologias com sentido formativo, acompanhamento contínuo e responsabilidade pedagógica no ensino da leitura e da escrita.

Entre o impresso e o digital, a escola passa a lidar com experiências de leitura e escrita que se organizam por letras, imagens, sons, vídeos, jogos, aplicativos e textos interativos. Essa pluralidade não elimina a centralidade da escrita alfabética, mas amplia os caminhos pelos quais a criança participa de situações de linguagem. A questão pedagógica, nesse contexto, concentra-se em compreender como os recursos digitais podem dialogar com o ensino sistemático,

sem transformar inovação em improviso ou atividade desconectada da aprendizagem escolar cotidiana das crianças em processo inicial.

Diante desse cenário, o problema que orienta o estudo apresenta-se nos seguintes termos: de que maneira linguagens, tecnologias e saberes docentes contribuem para a formação emancipatória de docentes alfabetizadores no contexto dos multiletramentos e dos ambientes digitais de aprendizagem? A pergunta nasce da necessidade de compreender a atuação docente em um tempo no qual a alfabetização precisa articular domínio do sistema de escrita, participação social, leitura crítica das linguagens e mediação pedagógica em ambientes marcados pela cultura digital, pela circulação acelerada de textos e por novas práticas comunicativas.

O objetivo do estudo foi analisar como linguagens, tecnologias e saberes contribuíram para a formação emancipatória de docentes alfabetizadores, considerando práticas multiletradas e mediações em contextos digitais. Para isso, a reflexão assumiu dois movimentos articulados. O primeiro voltou-se aos multiletramentos no cotidiano da alfabetização contemporânea, com atenção às linguagens multissemióticas e aos recursos que circulam entre crianças. O segundo concentrou-se nos saberes docentes necessários à organização de ambientes digitais de aprendizagem orientados por mediação, inclusão, planejamento e acompanhamento das experiências escolares de leitura, escrita e participação.

No plano metodológico, a investigação desenvolveu-se como pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e orientação interpretativa, pois o tema solicitou análise crítica de materiais já publicados. Foram considerados artigos, capítulos, teses, dissertações e produções acadêmicas relacionadas à alfabetização,

aos multiletramentos, às tecnologias digitais, à formação docente e aos saberes profissionais. Esse percurso mostrou-se adequado ao objetivo proposto, uma vez que permitiu reunir contribuições teóricas, comparar abordagens e organizar fundamentos para discutir práticas alfabetizadoras em ambientes mediados por recursos digitais e linguagens contemporâneas presentes na cultura infantil.

A escolha pela pesquisa bibliográfica também permitiu examinar diferentes modos de compreender a presença das tecnologias na escola, evitando uma leitura limitada ao uso de equipamentos. O recorte adotado valorizou estudos que tratam a mediação docente como dimensão decisiva para transformar recursos em experiências de aprendizagem. Assim, a análise procurou observar como linguagens digitais, práticas multiletradas e saberes profissionais se relacionam na construção de propostas alfabetizadoras mais próximas das realidades infantis, das demandas educacionais contemporâneas e das condições concretas do trabalho docente em escolas marcadas por desigualdades.

Justifica-se a relevância do estudo pela necessidade de pensar a alfabetização em um cenário no qual crianças leem o mundo por múltiplos códigos, enquanto a escola ainda precisa assegurar o acesso à escrita alfabética, à compreensão textual e à participação crítica. Discutir formação emancipatória de docentes alfabetizadores significa reconhecer que a tecnologia não substitui a mediação pedagógica. Pelo contrário, solicita professores capazes de selecionar, interpretar, organizar e avaliar experiências em que linguagem, cultura digital e aprendizagem caminhem de modo integrado e socialmente significativo para os estudantes.

Com base nesse percurso, o artigo organiza uma discussão voltada à relação entre multiletramentos, saberes docentes e ambientes digitais de aprendizagem. A análise procura evidenciar que a formação emancipatória de alfabetizadores se fortalece quando articula conhecimento teórico, planejamento didático, leitura das condições escolares e compromisso com a aprendizagem das crianças. Nessa direção, linguagens e tecnologias são compreendidas como elementos que ampliam a alfabetização quando vinculados à mediação docente, à inclusão, à participação infantil e à produção social de sentidos no cotidiano escolar, com intencionalidade pedagógica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Multiletramentos no Cotidiano da Alfabetização Contemporânea

No cotidiano da alfabetização contemporânea, os multiletramentos passaram a reorganizar a forma como crianças se aproximam da leitura, da escrita e das linguagens que circulam em diferentes suportes. Santos, Moraes e Boas (2022) discutem a formação continuada como espaço de ressignificação das práticas pedagógicas com tecnologias digitais móveis. Essa discussão permite compreender que alfabetizar, hoje, envolve reconhecer práticas letradas marcadas pela multiplicidade cultural, semiótica e tecnológica presente na vida social dos estudantes.

Entre práticas escolares e cultura digital, a alfabetização deixou de se restringir ao impresso e passou a dialogar com imagens, sons, telas, vídeos, aplicativos e interações em rede. Fonseca et al. (2021, p. 19) associam “as TICs no processo de alfabetização” à abertura para

“novos multiletramentos”. Essa perspectiva mostra que o trabalho docente necessita articular leitura e escrita a recursos capazes de ampliar repertórios, sem reduzir a tecnologia a elemento decorativo no planejamento pedagógico.

Nas experiências infantis, as transformações nos modos de ler e escrever tornaram necessário repensar a alfabetização em diálogo com as linguagens presentes fora da escola. Necochea (2025) analisa os multiletramentos digitais como parte de um percurso histórico que envolve alfabetização, letramento, letramentos e multiletramentos. Nessa direção, o cotidiano alfabetizador precisa acolher diferentes formas de linguagem, sem abandonar o ensino sistemático da escrita alfabética nem a mediação docente necessária à construção de sentidos.

A formação continuada aparece como condição importante para que professores compreendam os multiletramentos para além do uso pontual de equipamentos. Santos, Moraes e Boas (2022, p. 7) destacam ações voltadas à “ressignificação e (re)construção de concepções e práticas pedagógicas”. A reflexão das autoras indica que o professor precisa revisitar saberes, planejar novas experiências e compreender as tecnologias como parte das práticas sociais de linguagem que entram no cotidiano escolar.

No processo de alfabetização, as Tecnologias da Informação e Comunicação precisam ser entendidas como recursos que ampliam possibilidades de participação, autoria e interação entre crianças. Fonseca et al. (2021) aproximam alfabetização e novos multiletramentos ao discutir usos pedagógicos das TICs em situações escolares. Tal aproximação permite pensar práticas em que a criança leia, escreva, observe, escute, toque, compare e

produza sentidos em atividades que articulam o sistema de escrita a linguagens multimodais.

Na formação continuada analisada por Santos, Moraes e Boas (2022, p. 7), os encontros favoreceram “movimentos dialógicos e reflexivos constantes com os professores envolvidos”. Desse modo, a inserção dos multiletramentos no cotidiano escolar depende de formação construída em diálogo com professores e suas condições reais de trabalho. As tecnologias digitais móveis não produzem mudança pedagógica isoladamente, pois precisam compor sequências didáticas planejadas, discutidas coletivamente e vinculadas às práticas de leitura, escrita e interação.

As práticas digitais no cotidiano da alfabetização também precisam considerar que as crianças já chegam à escola em contato com linguagens multissemióticas. Necochea (2025, p. 8) defende a incorporação de “linguagens multissemióticas de forma crítica e significativa” nas práticas alfabetizadoras. Nessa perspectiva, o trabalho com multiletramentos digitais não dispersa a aprendizagem, pois cria condições para que leitura, escrita, imagem, som e interatividade participem de experiências contextualizadas de construção da linguagem.

A presença das tecnologias digitais móveis na escola convoca professores a pensar em propostas que favoreçam interação, participação e produção de conhecimento. Santos, Moraes e Boas (2022) mostram que a formação semipresencial analisada buscou potencializar ações pedagógicas do Ensino Fundamental com o uso desses recursos. Dessa maneira, a alfabetização contemporânea passa a depender de práticas planejadas em que os dispositivos

digitais sejam vinculados à linguagem, aos gêneros, às situações comunicativas e às necessidades reais dos estudantes.

No campo da alfabetização, as TICs podem contribuir para aproximar a escola de práticas comunicativas que já compõem o cotidiano social das crianças. Fonseca et al. (2021) indicam que os novos multiletramentos solicitam práticas pedagógicas capazes de articular recursos tecnológicos e construção do conhecimento. Essa leitura favorece a compreensão de que alfabetizar com tecnologias não significa antecipar etapas, mas ampliar os modos de acesso ao texto, à imagem, à oralidade e à produção escrita.

A análise histórica de Necochea (2025) permite perceber que alfabetização, letramento e multiletramentos não se opõem, pois compõem camadas de um mesmo debate sobre linguagem e escolarização. A autora destaca transformações nas práticas de leitura e escrita impulsionadas pelas tecnologias digitais. A alfabetização contemporânea, sob essa ótica, precisa manter o foco na apropriação da escrita, ao mesmo tempo em que reconhece os modos digitais pelos quais as crianças constroem relações com textos e sentidos.

Nos encontros formativos discutidos por Santos, Moraes e Boas (2022), as práticas pedagógicas multiletradas foram construídas de modo colaborativo, a partir de problemas e demandas apresentados pelos professores. Esse aspecto é relevante porque desloca a formação de um modelo transmissivo para um processo de criação conjunta. No cotidiano da alfabetização, tal perspectiva permite que o professor articule tecnologia, leitura, escrita e contexto social, preservando a intencionalidade didática e a participação ativa das crianças.

As práticas pedagógicas com TICs precisam ser acompanhadas de escolhas didáticas capazes de dar sentido ao uso dos recursos. Fonseca et al. (2021, p. 19) situam os recursos tecnológicos como possibilidade de diálogo com “novos multiletramentos”, o que amplia a leitura do cotidiano alfabetizador. Essa articulação favorece experiências em que a criança reconhece letras e palavras, mas também interpreta imagens, escuta narrativas, participa de jogos e compreende diferentes modos de comunicação.

Com os livros digitais interativos analisados por Necochea (2025), a alfabetização ganha novos espaços de investigação, pois a criança passa a lidar com gestualidade, personalização, escolhas narrativas e recursos multimodais. A autora observa que esses materiais desafiam a escola a inserir práticas relacionadas às experiências digitais infantis. Assim, o cotidiano alfabetizador pode incorporar aplicativos e textos interativos quando eles favorecem leitura significativa, acessibilidade, participação e reflexão sobre a linguagem escrita em contextos atuais.

A formação continuada em multiletramentos também revelou que a efetivação de sequências didáticas nessa perspectiva representa um desafio concreto para o professor. Santos, Moraes e Boas (2022) indicam que a construção colaborativa, em encontros formativos, permitiu consolidar atividades com tecnologias digitais móveis. Esse resultado mostra que o cotidiano da alfabetização contemporânea depende de apoio formativo, planejamento coletivo e abertura para reorganizar práticas, sem transformar inovação em improviso ou simples troca de suporte.

A alfabetização contemporânea, ao incorporar multiletramentos, precisa assegurar que as crianças participem de situações nas quais

leitura e escrita mantenham vínculo com práticas sociais. Fonseca et al. (2021) contribuem para aproximar TICs, alfabetização e novos multiletramentos, indicando caminhos para práticas que ampliam o contato com diferentes linguagens. Desse modo, o cotidiano escolar pode favorecer aprendizagens mais significativas quando tecnologia, mediação docente e sistematização da escrita são articuladas em propostas coerentes.

Dessa forma, os multiletramentos no cotidiano da alfabetização contemporânea indicam uma reorganização das práticas escolares diante das linguagens digitais, móveis e multissemióticas. Necochea (2025) ajuda a compreender que a escola precisa incorporar essas linguagens de modo crítico e significativo, sem abandonar a centralidade da alfabetização. O trabalho alfabetizador, nessa perspectiva, ganha força quando articula escrita alfabética, letramento, cultura digital, interação e mediação docente em experiências vinculadas à vida social das crianças.

2.2. Saberes Docentes em Ambientes Digitais de Aprendizagem

Nos ambientes digitais de aprendizagem, os saberes docentes passaram a envolver escolhas que ultrapassam o domínio técnico das ferramentas e alcançam planejamento, mediação, interação e leitura crítica das condições escolares. Lazaretti (2025) analisa o pacto pela digitalização na formação de docentes como política voltada ao uso competente das tecnologias digitais. Nessa perspectiva, o professor precisa compreender a tecnologia como componente da prática pedagógica, articulando recurso, intenção formativa, participação discente e acompanhamento das aprendizagens.

A construção dos saberes profissionais depende de processos que permitam ao professor explicitar conhecimentos, rever práticas e compreender como organiza o ensino. Czeszak (2011) relaciona o mapeamento conceitual à reflexão docente, mostrando que essa estratégia favorece a compreensão dos conhecimentos prévios dos professores. Em ambientes digitais, tal contribuição permite pensar a formação como movimento de análise da própria prática, no qual tecnologia, didática e aprendizagem deixam de aparecer como dimensões separadas do trabalho educativo.

Na relação entre tecnologia e alfabetização, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ampliam possibilidades de leitura, escrita, participação e inclusão quando são incorporadas com sentido pedagógico. Gadelha (2026) analisa a integração dessas tecnologias em práticas educativas, destacando desafios docentes e apropriações dos estudantes. Essa discussão contribui para compreender que saberes docentes em ambientes digitais se constroem na articulação entre realidade social dos educandos, mediação pedagógica e uso crítico dos recursos.

A digitalização da escola trouxe novas demandas à formação docente, sobretudo porque a presença de plataformas e dispositivos não garante transformação das práticas. Lazaretti (2025, p. 186) afirma que o pacto pela digitalização possui “foco especial na formação de docentes para o uso competente das tecnologias digitais”. Essa orientação evidencia que o saber docente precisa incorporar competências digitais, mas também critérios pedagógicos capazes de selecionar recursos, organizar atividades e sustentar experiências de aprendizagem mais participativas.

No processo de formação continuada, os mapas conceituais podem favorecer uma leitura mais clara das relações entre ensino, aprendizagem, avaliação e uso das tecnologias. Czeszak (2011) observa que esses instrumentos permitiram compreender saberes prévios e aspectos ligados à prática escolar cotidiana. A contribuição da autora é relevante porque desloca a formação de um modelo baseado em treinamento técnico para uma experiência em que o professor analisa conceitos, reorganiza ideias e identifica caminhos para aperfeiçoar sua atuação.

A integração das tecnologias digitais em ambientes de aprendizagem requer atenção às condições concretas de acesso, ao domínio tecnológico e às necessidades formativas dos docentes. Gadelha (2026, p. 8) destaca que esses recursos apresentam “potencial para ampliar as práticas de alfabetização, favorecer a participação ativa dos estudantes”. Essa leitura mostra que os saberes docentes precisam articular inclusão digital, práticas de linguagem e acompanhamento pedagógico, para que a tecnologia contribua com aprendizagens socialmente situadas.

Em políticas de digitalização, o professor não pode ser tratado apenas como usuário de ferramentas definidas externamente, pois sua experiência orienta o modo como os recursos entram na sala de aula. Lazaretti (2025) discute percepções docentes sobre a digitalização e seus impactos na formação profissional. Nessa análise, os saberes docentes aparecem vinculados à capacidade de interpretar políticas, reconhecer limites institucionais, adaptar recursos e construir práticas compatíveis com os contextos reais de ensino e aprendizagem.

A formação inicial, embora relevante, não responde sozinha às transformações trazidas pelas tecnologias digitais ao cotidiano escolar. Czeszak (2011, p. 7) afirma que “a construção dos saberes dos professores não pode depender exclusivamente da sua formação inicial”. Tal compreensão reforça que ambientes digitais de aprendizagem demandam formação permanente, espaços de troca e práticas reflexivas, pois os saberes docentes se ampliam no confronto entre experiência profissional, novas linguagens, desafios escolares e revisão contínua das ações pedagógicas.

Em ambientes digitais, as práticas de aprendizagem precisam respeitar trajetórias, tempos, necessidades e repertórios dos sujeitos, evitando propostas desvinculadas de suas experiências sociais. Gadelha (2026) constrói sua análise considerando a articulação entre tecnologia, linguagem e realidade dos educandos. Essa perspectiva mostra que os saberes docentes não se limitam ao conhecimento de plataformas, pois envolvem sensibilidade para selecionar temas, adaptar atividades, promover autoria e favorecer inclusão digital sem infantilizar os processos de aprendizagem.

A reflexão de Lazaretti (2025) permite perceber que a formação docente precisa articular políticas públicas, uso de tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras. A autora evidencia que as percepções dos professores oferecem elementos para compreender o alcance e os limites das ações formativas. Dessa forma, saberes docentes em ambientes digitais são construídos quando a formação considera escuta, contexto, infraestrutura, acompanhamento e possibilidades reais de integrar tecnologia ao processo de ensino.

Quando o professor utiliza mapeamento conceitual para refletir sobre sua prática, torna-se possível identificar relações entre

conceitos, decisões pedagógicas e formas de mediação. Czeszak (2011) mostra que os mapas conceituais funcionaram como ferramentas de reflexão sobre práticas docentes e apropriação das tecnologias. Essa contribuição fortalece a ideia de que ambientes digitais exigem saberes organizados, pois o uso de recursos tecnológicos precisa dialogar com objetivos formativos, avaliação, interação e construção progressiva do conhecimento.

A elaboração de recursos pedagógicos digitais, como o e-book desenvolvido por Gadelha (2026), evidencia que tecnologia e aprendizagem ganham força quando partem de temas significativos para os estudantes. A autora relaciona tecnologias digitais, alfabetização e inclusão digital a propostas de leitura e escrita contextualizadas. Nessa direção, o saber docente em ambientes digitais envolve desenhar atividades que favoreçam colaboração, autoria, experimentação e vínculo entre linguagem, tecnologia e realidade social dos educandos.

As percepções docentes discutidas por Lazaretti (2025) indicam que a digitalização precisa ser acompanhada por formação que dialogue com desafios concretos da escola pública. Não basta oferecer ferramentas, pois o professor necessita compreender seus usos, limites e possibilidades pedagógicas. Assim, a construção dos saberes docentes em ambientes digitais depende de políticas formativas que reconheçam a complexidade do trabalho escolar, valorizem experiências profissionais e ofereçam condições para práticas intencionais, frequentes e planejadas.

A apropriação das tecnologias no trabalho docente também exige espaços de intercâmbio entre professores, nos quais experiências, dúvidas e estratégias possam ser compartilhadas. Czeszak (2011)

contribui ao mostrar que projetos com tecnologias requerem formação continuada em serviço e ambientes pedagógicos efetivos para troca de atividades. Essa leitura permite compreender que saberes docentes se constituem coletivamente, em práticas de reflexão e colaboração, especialmente quando o uso das tecnologias solicita mudanças na didática cotidiana.

Nos ambientes digitais, a inclusão não se reduz ao acesso aos equipamentos, pois envolve participação, compreensão, autonomia e produção de sentidos. Gadelha (2026) aponta desafios ligados ao acesso, ao domínio tecnológico e às condições institucionais, mas também reconhece a abertura dos educandos ao uso dos recursos digitais. Essa discussão evidencia que o professor precisa mobilizar saberes pedagógicos, tecnológicos e sociais para transformar recursos digitais em oportunidades de alfabetização, letramento e participação ativa dos estudantes.

Dessa forma, os saberes docentes em ambientes digitais de aprendizagem constituem-se na relação entre formação, experiência profissional, políticas de digitalização, mediação pedagógica e leitura crítica das realidades escolares. Lazaretti (2025) ajuda a compreender que a formação para uso das tecnologias precisa considerar percepções docentes e condições institucionais. O trabalho pedagógico, nesse cenário, ganha consistência quando tecnologia, planejamento, colaboração e acompanhamento das aprendizagens se articulam em práticas orientadas por sentido educativo.

3. METODOLOGIA

Para responder ao problema delimitado, a investigação assumiu caráter de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e orientação interpretativa, voltando-se à análise de estudos já publicados sobre multiletramentos, alfabetização contemporânea, saberes docentes e ambientes mediados por tecnologias. Esse caminho metodológico manteve relação direta com o objetivo de analisar como linguagens, tecnologias e saberes contribuíram para a formação emancipatória de docentes alfabetizadores, considerando práticas multiletradas e mediações em contextos digitais. Gil (2026, p. 44) define esse procedimento como pesquisa elaborada com base em “material já publicado”, o que permitiu reunir artigos, capítulos, teses e dissertações pertinentes ao recorte proposto.

A seleção das fontes concentrou-se em materiais disponíveis em bases acadêmicas, periódicos científicos e repositórios institucionais, priorizando textos diretamente relacionados aos dois eixos do estudo. Foram considerados trabalhos sobre multiletramentos no cotidiano da alfabetização, práticas pedagógicas com tecnologias, construção dos saberes docentes, digitalização da escola, inclusão digital e mediação em ambientes de aprendizagem. Nessa perspectiva, Gil (2026, p. 45) aponta que a pesquisa bibliográfica favorece o contato com “contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, permitindo uma compreensão mais ampla do campo investigado.

Após a leitura exploratória dos materiais, procedeu-se à seleção e à interpretação dos estudos com maior aderência ao tema, observando conceitos, aproximações e tensões presentes nas discussões examinadas. Textos repetidos, publicações sem relação direta com o recorte e estudos que tratavam a tecnologia de modo genérico foram excluídos do corpus. A pesquisa bibliográfica

mostrou-se adequada ao objetivo proposto porque, conforme Gil (2026), permite organizar fundamentos teóricos a partir de fontes já sistematizadas, favorecendo a discussão sobre práticas alfabetizadoras, tecnologias digitais e formação docente em perspectiva emancipatória.

4. DISCUSSÕES

Da leitura integrada dos materiais, constatou-se que os multiletramentos ampliaram o entendimento da alfabetização ao aproximarem escrita, imagem, som, movimento e interação em práticas escolares mais próximas da cultura infantil. Santos, Moraes e Boas (2022) evidenciam que a formação continuada em multiletramentos favorece a resignificação das práticas pedagógicas com tecnologias digitais móveis. Esse resultado indica que a alfabetização contemporânea ganha maior consistência quando a mediação docente transforma recursos digitais em experiências de leitura, escrita e participação, sem substituir o ensino sistemático do código alfabético.

Na articulação entre alfabetização e tecnologias, Fonseca et al. (2021) permitiram compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação contribuem para novos multiletramentos quando associadas a propostas pedagógicas intencionais. O resultado mais relevante foi a percepção de que recursos digitais não qualificam a aprendizagem por simples presença material. Eles passam a ter valor formativo quando favorecem exploração de linguagens, produção de sentidos, interação entre estudantes e ampliação das formas de acesso ao texto, à oralidade, à imagem e à escrita, em situações planejadas pelo professor alfabetizador.

Com a análise de Necochea (2025), verificou-se que os multiletramentos digitais deslocam a alfabetização para um campo em que livros interativos, aplicativos e linguagens multissemióticas participam das experiências infantis de leitura e escrita. A autora ajuda a mostrar que esse movimento não rompe com a alfabetização, mas amplia suas condições culturais e comunicativas. Assim, os resultados indicaram que práticas alfabetizadoras precisam considerar repertórios digitais das crianças, preservando intencionalidade didática, acompanhamento docente e reflexão sobre o uso social da linguagem em cada proposta escolar voltada à participação infantil.

Pelo eixo dos saberes docentes, Lazaretti (2025) contribuiu para interpretar a digitalização como processo que demanda formação crítica, escuta das percepções docentes e leitura das condições institucionais. A discussão revelou que políticas e recursos tecnológicos alcançam maior sentido quando dialogam com o cotidiano da escola e com as possibilidades reais de planejamento. Desse modo, os resultados apontaram que ambientes digitais de aprendizagem dependem de professores capazes de selecionar ferramentas, reconhecer limites, adaptar propostas e sustentar mediações coerentes com os objetivos formativos da alfabetização em contextos mediados por tecnologias.

Na construção profissional do professor, Czeszak (2011) mostrou que os saberes docentes se fortalecem quando a prática passa a ser objeto de reflexão, especialmente por meio de estratégias que tornam visíveis conceitos, escolhas e modos de organizar o ensino. Essa contribuição permitiu discutir os ambientes digitais como espaços que solicitam mais do que habilidade técnica. O resultado central foi a compreensão de que o professor precisa articular

didática, tecnologia, avaliação e colaboração para produzir experiências de aprendizagem planejadas e interpretadas criticamente no cotidiano escolar, com maior clareza pedagógica.

Entre alfabetização, inclusão e participação, Gadelha (2026) evidenciou que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem ampliar práticas educativas quando vinculadas às realidades dos estudantes e às necessidades de mediação. A análise indicou que ambientes digitais favorecem autoria, colaboração e acesso, desde que acompanhados por formação docente, infraestrutura e propostas contextualizadas. Em síntese, os resultados mostram que linguagens, tecnologias e saberes docentes contribuem para uma formação emancipatória quando fortalecem a leitura crítica, a inclusão e a construção social de sentidos nas práticas alfabetizadoras contemporâneas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Linguagens, tecnologias e saberes mostraram-se dimensões articuladas na formação emancipatória de docentes alfabetizadores, sobretudo porque a alfabetização contemporânea passou a conviver com múltiplos modos de ler, escrever, interagir e produzir sentidos. O objetivo proposto foi alcançado à medida que o estudo evidenciou a relevância dos multiletramentos e dos ambientes digitais na ampliação das práticas alfabetizadoras, desde que acompanhados por planejamento, mediação docente e leitura crítica das condições concretas de aprendizagem.

Nas experiências alfabetizadoras analisadas, os multiletramentos aproximaram a escola das formas atuais de circulação da linguagem, nas quais textos impressos, imagens, sons, aplicativos,

livros digitais, dispositivos móveis e práticas multissemióticas passaram a compor o repertório infantil. Essa ampliação não eliminou a centralidade do ensino sistemático da escrita alfabética. Pelo contrário, indicou a necessidade de integrar código, sentido, interação e uso social da linguagem em práticas capazes de dialogar com a cultura contemporânea.

Pelo eixo dos saberes docentes, ficou evidente que os ambientes digitais solicitaram mais do que domínio operacional de ferramentas. O professor precisou mobilizar conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, didáticos e sociais para selecionar materiais, organizar propostas, acompanhar trajetórias e interpretar necessidades dos estudantes. A formação emancipatória, nesse contexto, configurou-se como processo de reflexão sobre a prática, fortalecimento da autoria profissional e construção de critérios para transformar recursos digitais em experiências formativas.

A discussão também apontou que ambientes digitais de aprendizagem favoreceram participação, colaboração e inclusão quando foram organizados em diálogo com as trajetórias dos sujeitos. As tecnologias apresentaram potencial para ampliar práticas de alfabetização, mas dependeram de infraestrutura, formação continuada, apoio institucional e tempo pedagógico para planejamento. Sem essas condições, os recursos tenderam a apenas deslocar atividades tradicionais para novos suportes, preservando limites já conhecidos na mediação e na aprendizagem.

Entre os desafios identificados, destacaram-se a desigualdade de acesso, a fragilidade das políticas formativas, a ausência de espaços contínuos de troca docente e as dificuldades de integrar tecnologias aos objetivos alfabetizadores. Ainda assim, o estudo mostrou que

tais obstáculos puderam ser enfrentados quando a escola assumiu a formação como processo coletivo, situado e permanente. A construção dos saberes profissionais ocorreu, portanto, na reflexão compartilhada, na análise das experiências e na reorganização das práticas pedagógicas.

Com essa leitura, alfabetizar em uma realidade marcada por linguagens digitais significou formar docentes capazes de articular sensibilidade pedagógica, conhecimento teórico, domínio crítico das tecnologias e compromisso com a aprendizagem. A formação emancipatória fortaleceu-se quando reconheceu as crianças como sujeitos de linguagem e compreendeu a cultura digital como parte do mundo que elas interpretam e produzem. Nesse percurso, multiletramentos e tecnologias ampliaram a alfabetização ao favorecerem participação, autoria, inclusão e construção social de sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CZESZAK, W. A. A. C. **A construção dos saberes dos professores e as contribuições do mapeamento conceitual.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062011-091506/en.html>. Acesso em: 1 jun. 2026.

FONSECA, J. R. et al. O uso das TICs no processo de alfabetização: um olhar para novos multiletramentos. In: **Práticas da Educação.** [S. l.]: RFB Editora, [2025?]. p. 19. Disponível em: https://es.rfbeditora.com/_files/ugd/baca0d_b5875fb64a314f5491e2df034aa83f86.pdf#page=20. Acesso em: 1 jun. 2026.

GADELHA, I. G. C. **As contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na educação de jovens e adultos (EJA) em uma célula de Fortaleza.** 2026. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/86059>. Acesso em: 1 jun. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2026.

LAZARETTI, R. P. O pacto pela digitalização na formação de docentes no estado de Mato Grosso: reflexão acerca das percepções dos docentes de uma escola pública. In: **Políticas públicas educacionais e as implicações para a área de estudos linguísticos.** [S. l.]: UNEMAT, [2025?]. p. 186. Disponível em: <https://cms.unemat.br/storage/arquivos/editora/sRvyvK5zB2XmrF5sSjKaqx5IkjjASdrhRLKGfxPr.pdf#page=186>. Acesso em: 1 jun. 2026.

NECOCHEA, D. F. **Os multiletramentos digitais na alfabetização: uma análise da história da alfabetização, letramento, letramentos e multiletramentos.** 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-18112025-145401/en.html>. Acesso em: 1 jun. 2026.

SANTOS, S. P. N. dos; MORAES, J. S. de J.; BOAS, F. S. de O. V. Formação continuada em multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 7-22, 2022. DOI: 10.13102/cl.v22i3.8543. Disponível em: <https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/8543>. Acesso em: 1 jun. 2026.

¹ Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

² Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

³ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.