

**FORMAÇÃO
EMANCIPATÓRIA DOCENTE
SOB DEMANDAS DE
MULTILETRAMENTOS NA
ALFABETIZAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

**EMANCIPATORY TEACHER EDUCATION UNDER THE DEMANDS OF
MULTILITERACIES IN CONTEMPORARY LITERACY DEVELOPMENT**

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

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783655333](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783655333)

Ueudison Alves Guimarães¹

Silvania Maria Roque²

Ivone Maria Pereira Fonseca³

Vaneska Maria de Melo Silva⁴

Imilene Cassaniga Beuren⁵

André da Silva Junior⁶

Adrailton Oliveira Silva⁷

Rosiane Dias do Nascimento⁸

RESUMO

Telas, imagens, jogos, vídeos e textos híbridos passaram a compor o repertório infantil antes mesmo da escrita alfabética se estabilizar, trazendo para a escola uma alfabetização menos linear e mais vinculada às práticas sociais de linguagem. O artigo teve como objetivo analisar como a formação emancipatória docente contribuiu para práticas pedagógicas e mediações voltadas aos multiletramentos na alfabetização contemporânea. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, reuniu discussões acadêmicas sobre formação docente, tecnologias digitais, mediação pedagógica e processos iniciais de leitura e escrita. O estudo indicou que a cultura digital ampliou experiências de autoria, participação, leitura crítica e produção de sentidos quando os recursos foram selecionados com finalidade didática, acompanhamento docente e vínculo com as aprendizagens infantis. Também se observou que a alfabetização multiletrada dependeu de mediação qualificada, formação continuada, reorganização curricular e atenção às desigualdades que interferem no acesso às tecnologias. Concluiu-se que a formação emancipatória docente fortaleceu a alfabetização ao integrar recursos digitais, práticas sociais de linguagem e acompanhamento pedagógico em percursos voltados à criticidade, à inclusão e à participação das crianças em diferentes espaços comunicativos.

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

ABSTRACT

Screens, images, games, videos, and hybrid texts became part of children's repertoire even before alphabetic writing was fully consolidated, bringing into school a less linear literacy process more closely linked to social language practices. This article aimed to

analyze how emancipatory teacher education contributed to pedagogical practices and mediations focused on multiliteracies in contemporary literacy development. The bibliographic research, with a qualitative approach, gathered academic discussions on teacher education, digital technologies, pedagogical mediation, and early reading and writing processes. The study indicated that digital culture expanded experiences of authorship, participation, critical reading, and meaning making when resources were selected with a didactic purpose, teacher guidance, and connection to children's learning. It was also observed that multiliterate literacy depended on qualified mediation, continuing education, curricular reorganization, and attention to inequalities that affect access to technologies. It was concluded that emancipatory teacher education strengthened literacy by integrating digital resources, social language practices, and pedagogical guidance into pathways aimed at critical thinking, inclusion, and children's participation in different communicative spaces.

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

1. INTRODUÇÃO

Entre práticas de alfabetização historicamente centradas no domínio do código escrito e experiências infantis cada vez mais marcadas por telas, imagens, sons, jogos, vídeos e plataformas digitais, a formação docente passa a ocupar lugar decisivo na construção de percursos alfabetizadores compatíveis com a escola contemporânea. O tema deste artigo situa-se nesse campo de tensão, ao discutir a formação emancipatória docente sob demandas dos 'multiletramentos' na alfabetização contemporânea,

considerando práticas pedagógicas na 'cultura digital' e mediação docente em experiências de alfabetização multiletrada.

A alfabetização, nesse cenário, já não pode ser compreendida como processo restrito à aprendizagem de letras, sílabas e palavras isoladas de seus usos sociais. As crianças entram na escola em contato com diferentes linguagens, interagem com recursos digitais, reconhecem imagens, acionam comandos, escutam narrativas, observam vídeos e constroem sentidos antes mesmo de dominarem formalmente a escrita alfabética. Por isso, a atuação docente precisa articular sistematização da leitura e da escrita, práticas sociais de linguagem e leitura crítica dos ambientes digitais.

No campo das práticas pedagógicas, Caldeira et al. (2024) contribuem para compreender que o letramento digital interfere no processo de alfabetização ao ampliar formas de contato com textos, mídias e situações de aprendizagem. Essa contribuição permite situar a cultura digital como dimensão pedagógica que demanda planejamento, critérios de seleção e intencionalidade. Quando os recursos digitais são incorporados sem finalidade didática, tendem a permanecer no plano do estímulo superficial; quando mediados criticamente, ampliam possibilidades de leitura, escrita e participação.

A alfabetização no século digital também solicita atenção às formas pelas quais as tecnologias reordenam a aprendizagem nos anos iniciais. Silva, Bezerra e Silva (2025) aproximam alfabetização, aprendizagem e conectividade, indicando que os recursos digitais podem favorecer experiências mais significativas quando associados a propostas pedagógicas consistentes. Nessa direção, a formação docente emancipatória não se reduz ao domínio técnico de

plataformas, pois envolve capacidade de transformar recursos em situações de linguagem, autoria, colaboração e interpretação crítica.

As tecnologias digitais oferecem possibilidades relevantes para a alfabetização e o letramento, mas seus efeitos dependem da mediação pedagógica, das condições institucionais e da formação dos professores. Bonfim et al. (2026) destacam que aplicativos, jogos, plataformas e ambientes virtuais ampliam práticas de leitura e escrita quando utilizados com intencionalidade. Assim, o debate deste artigo parte da compreensão de que a cultura digital não substitui o professor; ao contrário, torna mais necessária sua ação orientadora, crítica e formativa.

A problemática deste estudo nasceu da necessidade de compreender como a formação docente pode responder às demandas de alfabetização em um contexto de múltiplas linguagens, recursos digitais e desigualdades de acesso. A pergunta que orientou a investigação foi: de que modo a formação emancipatória docente contribuiu para práticas pedagógicas e mediações voltadas aos 'multiletramentos' na alfabetização contemporânea? Essa questão permitiu aproximar cultura digital, alfabetização, mediação docente, autoria infantil e participação crítica em situações de aprendizagem.

O objetivo deste estudo foi analisar como a formação emancipatória docente contribuiu para práticas pedagógicas e mediações voltadas aos 'multiletramentos' na alfabetização contemporânea. A formulação desse objetivo permitiu examinar, em um primeiro movimento, as práticas pedagógicas na cultura digital, com atenção aos recursos, às linguagens e às condições de uso na alfabetização. Em seguida, a análise voltou-se à mediação docente em percursos

de alfabetização multiletrada, considerando planejamento, interação, inclusão, autoria e construção de sentidos.

A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, sustentou o percurso metodológico do estudo. Gil (2026) contribuiu para a compreensão desse procedimento como análise de materiais já publicados, capazes de fundamentar teoricamente determinado problema investigativo. Severino (2017), por sua vez, orientou a leitura da pesquisa bibliográfica como processo de seleção, organização, interpretação e sistematização das fontes. Foram consultadas produções acadêmicas localizadas em Google Acadêmico, Oasisbr e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com recorte de 2020 a 2026.

A relevância do estudo esteve vinculada à necessidade de discutir a alfabetização para além de práticas repetitivas, sem perder a importância da intervenção sistemática no ensino da leitura e da escrita. A formação docente emancipatória mostrou-se fundamental para integrar tecnologias digitais, 'multiletramentos' e mediação pedagógica de modo crítico, inclusivo e socialmente situado. A discussão organiza-se, portanto, pela análise das práticas pedagógicas na cultura digital e dos percursos de mediação docente na alfabetização multiletrada, culminando na interpretação dos resultados e nas considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Práticas Pedagógicas na Cultura Digital

Nas salas de alfabetização, a cultura digital passou a reorganizar gestos de leitura, escrita, escuta e participação, especialmente porque as crianças chegam à escola em contato com telas, imagens,

sons e formas híbridas de linguagem. Caldeira et al. (2024) situam o letramento digital como dimensão relevante para a aquisição da escrita nas práticas pedagógicas contemporâneas. Nessa direção, alfabetizar deixou de corresponder apenas ao domínio do código, pois passou a envolver usos sociais da linguagem em ambientes digitais.

Com a ampliação das tecnologias no cotidiano escolar, práticas pedagógicas voltadas à alfabetização precisaram dialogar com diferentes suportes, textos e modos de interação. Silva, Bezerra e Silva (2025, p. 1) afirmam que as tecnologias digitais impactam “os processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A leitura desses autores permite compreender que a cultura digital altera o modo como a criança acessa informações, produz sentidos e participa das primeiras experiências de leitura e escrita.

Na alfabetização contemporânea, o uso de aplicativos, jogos pedagógicos, plataformas digitais e ambientes virtuais precisa estar vinculado a finalidades didáticas claras, sob acompanhamento docente. Bonfim et al. (2026) destacam que recursos tecnológicos ampliam possibilidades pedagógicas ao favorecer diferentes linguagens, gêneros textuais e práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, a tecnologia ganha sentido educacional quando articulada ao planejamento, à mediação e às necessidades concretas das crianças em processo de alfabetização.

A cultura digital, quando integrada ao trabalho pedagógico, amplia o repertório de experiências das crianças com a linguagem escrita e com textos multimodais. Caldeira et al. (2024, p. 5367) indicam que o letramento digital impacta “a aquisição da escrita nas práticas

pedagógicas contemporâneas”. Essa compreensão desloca a alfabetização de um modelo centrado somente em exercícios repetitivos para práticas que envolvem leitura de imagens, navegação, interação, produção textual e interpretação crítica de conteúdos digitais.

Nas primeiras etapas da escolarização, as tecnologias digitais podem favorecer aprendizagens mais próximas das vivências infantis, desde que o professor organize situações em que os recursos sirvam à construção de sentido. Silva, Bezerra e Silva (2025) compreendem a alfabetização no século digital como processo associado à conectividade, à multiplicidade de linguagens e às abordagens multiletradas. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam articular leitura, escrita, oralidade, imagem, som e interação em experiências didáticas coerentes.

O desafio central não está na presença do recurso tecnológico, mas no modo como ele é incorporado à rotina da alfabetização. Bonfim et al. (2026, p. 2) afirmam que “a efetividade dessas tecnologias depende de uma mediação pedagógica qualificada”. A afirmação reforça que plataformas, jogos e aplicativos não substituem o professor, pois dependem de planejamento, seleção criteriosa, acompanhamento dos avanços infantis e intervenção docente capaz de transformar recurso digital em experiência formativa.

Quando a escola reconhece que a cultura digital modifica práticas sociais de leitura e escrita, a alfabetização passa a ser pensada em diálogo com linguagens que circulam fora do material impresso tradicional. Caldeira et al. (2024) observam que ferramentas digitais enriquecem o processo de ensino-aprendizagem ao facilitar habilidades de leitura e escrita. Essa contribuição permite situar as

práticas pedagógicas em um campo mais amplo, no qual a criança aprende a decodificar, interpretar, criar e comunicar.

No século digital, a alfabetização precisa considerar que a criança lê o mundo por diferentes interfaces, combinando textos escritos, imagens, vídeos, áudios e comandos interativos. Silva, Bezerra e Silva (2025, p. 1) mencionam a necessidade de incorporar “abordagens multiletradas que dialoguem com as experiências das juventudes conectadas”. A partir dessa leitura, práticas pedagógicas na cultura digital devem acolher repertórios infantis, sem reduzir a aprendizagem à manipulação técnica de dispositivos ou plataformas.

A integração das tecnologias digitais também convoca atenção às desigualdades de acesso, à infraestrutura escolar e à formação docente, pois nem toda presença tecnológica resulta em aprendizagem consistente. Bonfim et al. (2026) ressaltam que aplicativos educacionais, plataformas digitais e ambientes virtuais tornam a alfabetização mais dinâmica e interativa. Contudo, essa contribuição precisa ser compreendida em relação às condições reais de uso, uma vez que mediação, intencionalidade e continuidade pedagógica definem o alcance formativo dos recursos.

Em práticas de alfabetização mediadas por tecnologias, o professor precisa selecionar recursos que favoreçam consciência fonológica, reconhecimento de letras, produção de palavras, leitura de textos e circulação por gêneros digitais. Caldeira et al. (2024) apontam a necessidade de formação contínua para que educadores integrem mídias digitais às práticas pedagógicas. Com isso, a cultura digital não aparece como adorno metodológico, mas como campo de reorganização do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

A aprendizagem no século digital demanda práticas que combinem participação, autoria e leitura crítica, especialmente quando as crianças passam a produzir sentidos em ambientes de conectividade. Silva, Bezerra e Silva (2025) afirmam que o uso intencional e criativo das tecnologias digitais pode potencializar processos de alfabetização. Essa indicação é relevante porque associa inovação pedagógica à formação continuada, mostrando que o recurso tecnológico precisa estar subordinado a escolhas didáticas capazes de ampliar compreensão, expressão e participação.

As tecnologias digitais, quando usadas com finalidade pedagógica, favorecem o contato com diferentes gêneros, linguagens e formas de circulação da escrita. Bonfim et al. (2026, p. 2) observam que recursos tecnológicos favorecem “o acesso a diferentes linguagens, gêneros textuais e práticas sociais de leitura e escrita”. Essa contribuição aproxima alfabetização e letramento, pois evidencia que aprender a ler e escrever envolve também compreender usos sociais da linguagem em contextos presenciais e digitais.

Na cultura digital, práticas pedagógicas alfabetizadoras precisam evitar tanto a recusa das tecnologias quanto sua adoção automática, pois ambos os movimentos empobrecem a ação docente. Caldeira et al. (2024) destacam que ainda existem desafios ligados à resistência de educadores e à avaliação das habilidades digitais dos alunos. Assim, integrar recursos digitais à alfabetização pressupõe leitura das condições escolares, preparo profissional e acompanhamento das crianças, para que a tecnologia participe do processo sem controlar suas finalidades.

Recursos como histórias digitais, jogos educativos, plataformas interativas e produções multimodais podem ampliar o envolvimento das crianças quando organizados em situações de aprendizagem com propósito definido. Silva, Bezerra e Silva (2025) relacionam tecnologias digitais, alfabetização e aprendizagem significativa nos anos iniciais, defendendo práticas pedagógicas conectadas às demandas do século XXI. Nessa direção, o trabalho docente precisa transformar a familiaridade infantil com telas em experiência de leitura, escrita, reflexão e participação crítica.

A alfabetização na cultura digital também depende de políticas e condições institucionais que assegurem acesso, formação e continuidade no uso pedagógico dos recursos. Bonfim et al. (2026) evidenciam desafios relacionados à desigualdade tecnológica, à infraestrutura escolar e à necessidade de políticas públicas para integração das tecnologias no ensino. Desse modo, práticas pedagógicas inovadoras só alcançam consistência quando a escola articula planejamento docente, recursos disponíveis, apoio institucional e compromisso com aprendizagem inclusiva.

Diante dessas contribuições, as práticas pedagógicas na cultura digital podem fortalecer a alfabetização quando articulam intencionalidade docente, multiletramentos e participação das crianças em experiências significativas de linguagem. Bonfim et al. (2026) ajudam a compreender que as tecnologias digitais ampliam possibilidades para leitura, escrita e interação, desde que vinculadas à mediação pedagógica qualificada. Assim, alfabetizar na contemporaneidade significa organizar percursos nos quais cultura digital, planejamento docente e inclusão formativa se integrem com responsabilidade pedagógica.

2.2. Mediação Docente em Percursos de Alfabetização Multiletrada

Nos percursos de alfabetização multiletrada, a mediação docente assumiu centralidade porque organizou a relação entre práticas sociais da linguagem, recursos digitais e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Paiva, Silva e Silva (2025) compreenderam o professor como sujeito responsável por articular textos impressos, ambientes digitais, multimodalidade e competências transversais. Nessa perspectiva, alfabetizar passou a significar a construção de experiências nas quais a criança lê, escreve, interpreta imagens, interage com diferentes suportes e participa criticamente de situações comunicativas diversas.

A formação do cidadão na cultura digital dependeu de práticas escolares capazes de superar o uso técnico das ferramentas, avançando para leitura crítica, autoria e responsabilidade social. Siqueira (2026, p. 1) destacou que o multiletramento dependeu de “intencionalidade pedagógica, formação docente contínua e reorganização curricular para incluir projetos autorais, análise crítica de mídias”. A mediação docente, nesse sentido, precisou orientar a interpretação dos discursos digitais, evitando que a tecnologia se limitasse ao consumo rápido de informações.

No processo de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa manter relação direta com experiências sociais significativas para a criança. Bandeira, Fronza e Luiz (2023, p. 8757) afirmaram que essa aprendizagem deve “fazer sentido para a criança e estar inserida em suas práticas sociais”. A mediação docente, nesse caso, deixou de organizar apenas tarefas escolares e passou a criar pontes

entre linguagem, cotidiano, interação, autoria e construção progressiva de sentidos no espaço alfabetizador.

Metodologias ativas, quando associadas aos multiletramentos, ampliaram possibilidades de participação infantil em experiências de leitura, escrita e produção multimodal. Paiva, Silva e Silva (2025) destacaram aprendizagem baseada em projetos, gamificação, escrita colaborativa e plataformas interativas como estratégias que mobilizam múltiplas linguagens. Tais práticas dependeram de intervenção docente cuidadosa, pois a autonomia da criança não nasceu do simples acesso ao recurso, mas da organização de situações em que pesquisar, criar, revisar e comunicar se tornaram ações formativas.

Na cultura digital, formar leitores e escritores envolve ensinar a criança a circular por diferentes linguagens sem perder a criticidade diante das informações. Siqueira (2026) relacionou multiletramentos à participação social responsável, à análise crítica de mídias e à produção autoral em ambientes digitais. Essa orientação mostrou que a mediação docente precisou ser planejada, contínua e integrada ao currículo, para que práticas de leitura, escrita, autoria e avaliação crítica ganhassem consistência no cotidiano da alfabetização.

A mediação docente também se expressou em escolhas aparentemente simples da aula, como o tema selecionado, a forma de perguntar, o modo de acolher respostas e o tipo de atividade proposta. Bandeira, Fronza e Luiz (2023, p. 8757) indicaram que o papel docente apareceu como mediação para “contextualizar o tema, questionar, explorar e motivar a aprendizagem”. O percurso multiletrado, portanto, constituiu-se por intervenções conscientes,

vinculadas ao desenvolvimento das crianças e à produção de sentidos.

A alfabetização crítica no século XXI requereu que a escola reconhecesse a pluralidade de textos e suportes com os quais as crianças convivem. Paiva, Silva e Silva (2025) afirmaram que o letramento digital ultrapassa o domínio instrumental das ferramentas e envolve práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a mediação docente precisou transformar aplicativos, vídeos, imagens, jogos e plataformas em situações de linguagem, nas quais a criança compreende finalidades comunicativas, interlocutores, sentidos e circulação textual.

O risco de reduzir tecnologia à atividade superficial surgiu quando a escola utilizou recursos digitais apenas para tornar a aula visualmente atraente. Siqueira (2026) observou que usos instrumentais tendem a produzir aprendizagens frágeis, enquanto propostas planejadas ampliam repertório linguístico, argumentação, curadoria de fontes e ética informacional. Nesse cenário, a mediação docente precisou sustentar escolhas pedagógicas que orientassem pesquisa, produção, diálogo e avaliação crítica dos textos que circulam nos ambientes digitais contemporâneos.

Práticas de multiletramentos solicitaram que a criança fosse reconhecida como sujeito ativo, capaz de produzir hipóteses, interagir com colegas e participar da construção de sentidos. Bandeira, Fronza e Luiz (2023) relacionaram alfabetização, interação e mediação ao desenvolvimento de propostas que potencializam aprendizagens. Assim, a ação docente precisou evitar atividades descontextualizadas, favorecendo experiências nas quais leitura,

escuta, escrita compartilhada, oralidade e reflexão sobre a língua se articulassem de modo progressivo e significativo.

Projetos digitais, produção textual multimodal e ambientes colaborativos fortaleceram a alfabetização quando ligados a problemas reais, repertórios culturais e práticas de autoria. Paiva, Silva e Silva (2025, p. 117) afirmaram que o professor “torna-se mediador e designer de experiências, articulando interfaces pedagógicas capazes de integrar textos impressos e digitais”. A criança aprendeu melhor quando cada recurso mobilizado teve função pedagógica definida, favorecendo investigação, criação, colaboração, revisão textual e leitura crítica de linguagens diversas.

A formação cidadã na cultura digital demandou que a escola ensinasse a avaliar informações, reconhecer manipulações e produzir sentidos com responsabilidade. Siqueira (2026) associou multiletramentos à construção de autonomia, criticidade e cidadania, especialmente quando as tecnologias foram usadas como meios de participação social. A mediação docente, portanto, precisou orientar a criança desde os primeiros anos a perceber que ler e escrever também envolve escolher fontes, compreender intenções e participar de práticas comunicativas éticas.

No trabalho alfabetizador, o professor potencializou aprendizagens quando reconheceu diferentes tempos, formas de participação e modos de expressão das crianças. Bandeira, Fronza e Luiz (2023) discutiram a Zona de Potencialização de Desenvolvimento como referência para pensar ações docentes que acolhem, questionam e motivam. Essa perspectiva contribuiu para uma alfabetização multiletrada inclusiva, pois deslocou o olhar da falta para as

possibilidades de desenvolvimento, permitindo que cada estudante participasse de atividades de leitura e escrita com sentido.

A escola contemporânea precisou articular letramento digital, multiletramentos e metodologias ativas sem transformar inovação em improviso pedagógico. Paiva, Silva e Silva (2025) defenderam práticas fundamentadas em autoria multimodal, ambientes colaborativos, gamificação, produção textual digital e avaliação formativa. A mediação docente deu unidade a essas propostas, pois selecionou objetivos, definiu etapas, organizou interações, acompanhou produções e garantiu que a alfabetização não se dissolvesse em atividades dispersas, mas avançasse como experiência crítica de linguagem.

Desafios estruturais e formativos interferiram diretamente na consolidação dos multiletramentos, sobretudo quando faltaram infraestrutura, tempo pedagógico e segurança docente para avaliar produções multimodais. Siqueira (2026) identificou obstáculos ligados à desigualdade de acesso, à reorganização curricular e à ausência de condições materiais adequadas. Diante disso, a mediação docente precisou ser apoiada por políticas e formação contínua, pois o professor não sustentou sozinho práticas que dependeram de planejamento institucional, recursos disponíveis e continuidade educativa.

Na apropriação da leitura e da escrita, a criança precisou ser conduzida a refletir sobre língua, textos, gêneros e sentidos produzidos em diferentes situações sociais. Bandeira, Fronza e Luiz (2023) mostraram que a mediação transforma conhecimentos implícitos em conhecimentos explicitados, favorecendo consciência sobre a linguagem. Esse ponto foi relevante para a alfabetização

multiletrada porque integrou escrita alfabética, práticas sociais e multimodalidade, sem abandonar a intervenção sistemática necessária ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante dessas discussões, a mediação docente em percursos de alfabetização multiletrada configurou-se como ação que articulou planejamento, linguagem, cultura digital, autoria e inclusão. Paiva, Silva e Silva (2025) ajudaram a compreender que o professor organiza experiências nas quais tecnologias e metodologias ativas ganham sentido formativo. Assim, alfabetizar em perspectiva multiletrada pressupõe orientar a criança na leitura de diferentes linguagens, na produção de textos, na participação colaborativa e na construção crítica de sentidos no século XXI.

3. METODOLOGIA

A investigação desenvolveu-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, pois o problema delimitado solicitou leitura crítica de produções já publicadas sobre formação docente, cultura digital, multiletramentos e alfabetização contemporânea. A escolha desse percurso esteve vinculada ao objetivo de analisar como a formação emancipatória docente respondeu às demandas dos multiletramentos na alfabetização, considerando práticas pedagógicas, mediação, tecnologias digitais e experiências de linguagem. Gil (2026) contribuiu para sustentar essa opção ao compreender a pesquisa bibliográfica como procedimento apoiado em materiais já elaborados, especialmente livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos, permitindo ao pesquisador reunir, examinar e interpretar contribuições relevantes para o aprofundamento teórico do tema.

O levantamento das fontes foi realizado em bases digitais e repositórios acadêmicos, com atenção à pertinência temática, à atualidade das publicações e à disponibilidade integral dos textos. Foram consultados Google Acadêmico, Oasisbr, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e periódicos científicos de acesso aberto, utilizando descritores como 'formação docente', 'cultura digital', 'alfabetização', 'multiletramentos', 'mediação docente' e 'tecnologias digitais', articulados por operadores booleanos AND e OR. Severino (2017) orientou a compreensão da pesquisa bibliográfica como atividade que demanda seleção criteriosa, leitura sistemática, fichamento, análise e interpretação das fontes, evitando simples reunião de textos e favorecendo construção argumentativa coerente.

A análise do material selecionado ocorreu por leitura exploratória, seletiva e interpretativa, priorizando estudos publicados entre 2020 e 2026, sem inclusão de entrevistas, questionários, observações ou qualquer procedimento empírico com participantes. Foram incorporadas produções que tratavam diretamente das relações entre práticas pedagógicas na cultura digital, alfabetização multiletrada, mediação docente e formação emancipatória, enquanto textos genéricos, repetidos ou distantes do recorte foram excluídos. Com base em Gil (2026) e Severino (2017), o percurso metodológico permitiu organizar o corpus de modo compatível com o objetivo do estudo, assegurando que a pesquisa bibliográfica sustentasse a interpretação crítica das contribuições, limites e possibilidades presentes na literatura examinada.

4. DISCUSSÃO

A análise indicou que a cultura digital modificou o modo como a alfabetização foi compreendida nas práticas pedagógicas contemporâneas, pois ampliou os contatos infantis com textos, imagens, sons e suportes interativos. Caldeira et al. (2024) evidenciaram que o letramento digital contribuiu para a aquisição da escrita quando integrado ao planejamento docente e às demandas reais da aprendizagem. Assim, os resultados mostraram que a alfabetização ganhou maior alcance quando articulou escrita alfabética, mídias digitais e práticas sociais de linguagem.

No mesmo percurso, verificou-se que as tecnologias digitais favoreceram experiências alfabetizadoras mais conectadas ao cotidiano das crianças quando deixaram de funcionar como recursos isolados. Silva, Bezerra e Silva (2025) permitiram compreender que a alfabetização no século digital exigiu abordagens multiletradas, capazes de dialogar com conectividade, múltiplas linguagens e aprendizagem significativa. Desse modo, as práticas pedagógicas analisadas apontaram para a necessidade de transformar recursos digitais em situações de leitura, escrita, participação, autoria e interpretação crítica.

Os resultados também revelaram que aplicativos, jogos, plataformas e ambientes virtuais ampliaram possibilidades de alfabetização e letramento quando foram utilizados com intencionalidade pedagógica. Bonfim et al. (2026) destacaram que a efetividade das tecnologias dependeu de mediação qualificada, planejamento didático e formação docente voltada ao uso crítico dos recursos digitais. A discussão mostrou, portanto, que a presença tecnológica só produziu sentido formativo quando esteve vinculada ao acompanhamento das aprendizagens e às condições concretas de participação das crianças.

Em relação à mediação docente, observou-se que práticas multiletradas exigiram professores capazes de organizar experiências, selecionar linguagens e conduzir processos de autoria infantil. Paiva, Silva e Silva (2025) contribuíram ao situar o professor como mediador e designer de experiências, responsável por integrar textos impressos e digitais, multimodalidade e metodologias ativas. Essa leitura permitiu reconhecer que a formação emancipatória docente não se limitou ao domínio técnico das ferramentas, pois envolveu decisão pedagógica, criticidade e criação de percursos significativos.

A discussão evidenciou, ainda, que os multiletramentos estiveram ligados à formação cidadã, especialmente quando a escola ensinou a interpretar informações, reconhecer discursos e produzir sentidos com responsabilidade. Siqueira (2026) mostrou que práticas planejadas ampliaram repertório linguístico, argumentação, curadoria de fontes e ética informacional, enquanto usos instrumentais tenderam a gerar aprendizagens superficiais. Nesse ponto, os resultados indicaram que a alfabetização multiletrada dependeu de reorganização curricular, formação docente contínua e enfrentamento das desigualdades de acesso.

Nessa síntese, constatou-se que a mediação docente foi determinante para que a aprendizagem da leitura e da escrita fizesse sentido para a criança e se vinculasse às suas práticas sociais. Bandeira, Fronza e Luiz (2023) permitiram compreender que alfabetização e multiletramentos se fortaleceram quando o professor contextualizou temas, questionou, explorou possibilidades e motivou a participação. Assim, os resultados confirmaram que a formação emancipatória docente sustentou percursos

alfabetizadores mais críticos, inclusivos e atentos às diferentes formas de aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstrou que a formação emancipatória docente respondeu às demandas dos multiletramentos quando assumiu a alfabetização como prática social, cultural e digitalmente situada. O estudo evidenciou que o ensino da leitura e da escrita precisou dialogar com imagens, sons, textos multimodais, plataformas e experiências de participação infantil. Assim, o objetivo foi alcançado, pois a análise mostrou que a cultura digital ampliou as possibilidades pedagógicas, desde que orientada por planejamento, mediação crítica e intencionalidade formativa.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que as práticas pedagógicas na cultura digital não se sustentaram apenas pela presença de recursos tecnológicos na escola. O material analisado indicou que aplicativos, jogos, plataformas e ambientes digitais favoreceram a alfabetização quando foram articulados a objetivos didáticos claros, acompanhamento docente e leitura das necessidades das crianças. Dessa forma, a tecnologia apareceu como possibilidade de ampliação da linguagem, e não como substituição da ação docente no processo alfabetizador.

Os estudos examinados também mostraram que a mediação docente foi determinante para transformar experiências digitais em percursos de alfabetização multiletrada. A atuação do professor organizou interações, selecionou recursos, orientou produções, problematizou informações e favoreceu a construção progressiva de sentidos. Nessa direção, a formação emancipatória não se restringiu

ao domínio técnico das ferramentas, pois envolveu criticidade, autoria, responsabilidade ética e capacidade de reconhecer diferentes modos de aprender, participar e produzir linguagem.

A análise indicou, ainda, que os multiletramentos contribuíram para ampliar a compreensão da alfabetização, aproximando escrita alfabética, práticas sociais, multimodalidade e cidadania digital. As crianças foram compreendidas como sujeitos capazes de ler, escrever, escutar, narrar, criar e interagir em diferentes linguagens. Essa perspectiva deslocou práticas repetitivas e favoreceu experiências mais conectadas ao cotidiano infantil, embora tenha exigido formação docente contínua, infraestrutura adequada e reorganização curricular para alcançar maior consistência pedagógica.

Também se verificou que os desafios relacionados à desigualdade de acesso, à resistência docente, à falta de recursos e à fragilidade da formação continuada limitaram a consolidação das práticas multiletradas. Mesmo assim, a pesquisa mostrou que tais limites não inviabilizaram o trabalho com cultura digital, desde que a escola assumisse planejamento institucional, apoio pedagógico e compromisso com inclusão. A alfabetização multiletrada, portanto, dependeu de condições coletivas, e não somente da iniciativa individual do professor.

Por fim, concluiu-se que a formação emancipatória docente, diante das demandas dos multiletramentos, precisou articular conhecimento pedagógico, sensibilidade social, domínio crítico das tecnologias e compromisso com a aprendizagem das crianças. A pesquisa bibliográfica evidenciou que a alfabetização contemporânea ganhou maior alcance quando integrou cultura

digital, mediação docente e práticas significativas de linguagem. Desse modo, o estudo reafirmou que alfabetizar no século XXI significou formar leitores e escritores capazes de participar criticamente de diferentes espaços sociais e digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, V. S. da S.; FRONZA, C. de A.; LUIZ, S. Potencialidades de alfabetização e (multi)letramentos: proposições e perspectivas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 8757-8773, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8799690>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BONFIM, Janete Silva de Senna Barreto et al. A integração das tecnologias digitais na alfabetização e no letramento: práticas pedagógicas, desafios e perspectivas educacionais. **Revista de Geopolítica**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e2075, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n4-039. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/2075>. Acesso em: 1 jun. 2026.

CALDEIRA, Vanessa Morgado Madeira et al. A influência da cultura digital no processo de alfabetização. **Aracê**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 5367-5380, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-066. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1234>. Acesso em: 1 jun. 2026.

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

PAIVA, A. de Q.; SILVA, F. C. da; SILVA, L. L. P. Letramento digital e multiletramentos: tecnologias, linguagens e metodologias ativas

para uma alfabetização crítica no século XXI. [S. l.]: Editora Científica Digital, [2025?]. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/251020502.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, M. C.; BEZERRA, F. D.; SILVA, J. K. F. Primeiras letras, grandes conexões: alfabetização e aprendizagem no século digital. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 1-15, 2025. ISSN: 2965-6672.

SIQUEIRA, Joanita Maria de. Os desafios do desenvolvimento do multiletramento na formação do cidadão por meio do uso das tecnologias digitais contemporâneas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 1-13, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i2.24307. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/24307>. 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 Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, com reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

³ Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores
pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestra em Educação – Especialização em Formação de
Professores pela Universidad Europea del Atlántico, com
reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de
Santos.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.