

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI

**MULTILITERACY PRACTICES IN CRITICAL TEACHER EDUCATION FOR
LITERACY IN THE TWENTY-FIRST CENTURY**

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

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783656217](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783656217)

Ueudison Alves Guimarães¹

Erme Aparecido Freitas de Faria²

Sarah Betania Correia de Melo³

Ana Clara Tasso⁴

Maria de Araujo Santos⁵

Reginaldo Wagner Saraiva Fernandes⁶

Janaína Paterno Gonçalves⁷

Elielda Amaral Silva⁸

Iraci Pereira Assunção da Cruz⁹

RESUMO

Ler, escrever e ensinar a linguagem em tempos de circulação digital envolve lidar com crianças que constroem sentidos por caminhos múltiplos, nos quais palavra, imagem, som, gesto e interação aparecem combinados desde cedo. A partir desse cenário, o artigo voltou-se à análise da contribuição das práticas de multiletramento para a formação crítica de professores em contextos de alfabetização contemporânea. O percurso metodológico assumiu a forma de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, mediante leitura interpretativa de artigos, dissertações e produções acadêmicas relacionadas à formação docente, ao letramento crítico, aos multiletramentos, às tecnologias digitais e às experiências alfabetizadoras mediadas por diferentes linguagens. A análise mostrou que o trabalho docente ganhou consistência quando currículo, mediação, cultura digital e práticas sociais de linguagem foram compreendidos como partes articuladas da alfabetização. Também se observou que vídeos, plataformas, textos multimodais e atividades colaborativas ampliaram autoria, participação e leitura crítica quando inseridos em propostas planejadas e sensíveis às condições escolares. Os resultados indicaram que os multiletramentos aproximaram as práticas alfabetizadoras dos repertórios infantis, mantendo a escrita alfabética e a compreensão textual como bases do processo formativo. Concluiu-se que a formação crítica de professores para alfabetizar no século XXI dependeu da integração entre saber pedagógico, leitura crítica das tecnologias, atenção às desigualdades e compromisso com práticas de linguagem socialmente situadas.

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

ABSTRACT

Reading, writing, and teaching language in times of digital circulation involve dealing with children who construct meanings through multiple paths, in which word, image, sound, gesture, and interaction appear combined from an early age. From this perspective, the article focused on analyzing the contribution of multiliteracy practices to critical teacher education in contexts of contemporary literacy. The methodological path took the form of bibliographic research, with a qualitative approach, through an interpretative reading of articles, dissertations, and academic productions related to teacher education, critical literacy, multiliteracies, digital technologies, and literacy experiences mediated by different languages. The analysis showed that teaching practice gained consistency when curriculum, mediation, digital culture, and social language practices were understood as articulated parts of literacy. It was also observed that videos, platforms, multimodal texts, and collaborative activities expanded authorship, participation, and critical reading when included in planned proposals sensitive to school conditions. The results indicated that multiliteracies brought literacy practices closer to children's repertoires, while maintaining alphabetic writing and reading comprehension as foundations of the formative process. It was concluded that critical teacher education for literacy in the twenty-first century depended on the integration of pedagogical knowledge, critical reading of technologies, attention to inequalities, and commitment to socially situated language practices.

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

1. INTRODUÇÃO

Nas práticas escolares do século XXI, ensinar crianças a ler e escrever passou a envolver um campo mais amplo de linguagens, suportes e experiências culturais. A alfabetização permaneceu vinculada à apropriação do sistema de escrita, porém passou a conviver com textos híbridos, telas, imagens, vídeos, jogos, plataformas e formas de participação que modificaram o contato inicial dos estudantes com a linguagem. Nesse cenário, a formação crítica de professores tornou-se indispensável para compreender os multiletramentos como parte das experiências alfabetizadoras contemporâneas.

Antes mesmo de dominarem a escrita alfabética, muitas crianças já reconhecem ícones, interagem com comandos, escutam histórias digitais, acompanham vídeos e atribuem sentidos a imagens em circulação. Esse repertório não substitui o ensino sistemático da leitura e da escrita, mas altera as condições em que esse ensino ocorre. A escola, diante disso, precisou organizar práticas capazes de aproximar o conhecimento sobre o funcionamento da língua escrita das formas atuais de comunicação, participação e produção cultural.

No trabalho docente, essa mudança solicitou mais do que atualização metodológica. O professor precisou interpretar o modo como as linguagens digitais entraram no cotidiano infantil, reconhecer seus limites, selecionar recursos com critério e construir situações em que leitura, escrita, oralidade e multimodalidade ganhassem sentido pedagógico. A formação crítica, nesse percurso, tornou-se um eixo de sustentação para que as práticas de multiletramento fossem tratadas como experiências formativas, e não como simples acréscimos tecnológicos à aula.

A alfabetização no século XXI passou a demandar práticas que unissem sistematização, mediação e abertura para diferentes modos

de significação. O contato com textos impressos continuou relevante, mas deixou de ser o único caminho para a construção de sentidos. Imagens, sons, movimentos, hiperlinks e produções colaborativas passaram a compor o universo de leitura das crianças. Por isso, formar professores para alfabetizar exigiu atenção às relações entre linguagem, cultura digital, criticidade e participação social.

A formação crítica de professores também envolveu a capacidade de questionar usos superficiais das tecnologias na escola. Inserir dispositivos em atividades de alfabetização não garantiu, por si só, mudança pedagógica, pois muitos recursos puderam apenas repetir exercícios tradicionais em novo suporte. A perspectiva dos multiletramentos, ao contrário, solicitou propostas em que os estudantes interpretassem, comparassem, produzissem, revisassem, compartilhassem e compreendessem os efeitos sociais das linguagens que utilizavam em diferentes contextos comunicativos.

Nas salas de aula em que telas, imagens, textos híbridos e formas digitais de interação passam a compor o cotidiano infantil, alfabetizar deixa de significar apenas introduzir o código escrito. O desafio desloca-se para a compreensão de como professores se formam para ler criticamente essas mudanças e convertê-las em trabalho pedagógico consistente. Desse quadro decorre a indagação central da pesquisa, voltada a saber de que maneira práticas de multiletramento favorecem a formação crítica de professores comprometidos com a alfabetização no século XXI.

Em consonância com essa questão, o estudo busca analisar a contribuição das práticas de multiletramento para a formação crítica de professores em contextos de alfabetização contemporânea. A

reflexão organiza-se em dois planos interdependentes. De um lado, examina perspectivas emancipatórias no exercício docente, com atenção à formação crítica, ao currículo e às práticas de linguagem. De outro, focaliza a presença das linguagens digitais em experiências de alfabetização, considerando ambientes digitais, leitura, escrita, multimodalidade e acompanhamento pedagógico.

Quanto ao encaminhamento metodológico, a investigação assume caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa e orientação interpretativa. O desenvolvimento do estudo apoia-se na seleção criteriosa, na leitura analítica e na articulação de produções acadêmicas vinculadas à formação docente, aos multiletramentos, ao letramento crítico, às tecnologias digitais e às experiências alfabetizadoras. Esse movimento analítico oferece base para examinar como diferentes estudos compreendem as relações entre práticas formativas, cultura digital e processos iniciais de apropriação da leitura e da escrita.

A relevância do trabalho reside no fato de que alfabetizar, hoje, implica atuar em uma realidade marcada pela pluralidade de linguagens e pela reconfiguração dos modos de participação no conhecimento. Refletir sobre multiletramentos na formação crítica de professores significa reconhecer que a escola precisa ensinar a ler e escrever em diálogo com as experiências comunicativas que constituem a vida das crianças. Nessa direção, o artigo procura colaborar com a construção de práticas alfabetizadoras mais críticas, inclusivas e culturalmente situadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Perspectivas Emancipatórias no Trabalho Docente

A formação crítica de professores para a alfabetização no século XXI solicita uma leitura do trabalho docente como prática intelectual, cultural e política, especialmente quando os multiletramentos passam a reorganizar modos de ensinar, ler e produzir sentidos. Macedo e Pinho (2023) situam o letramento crítico como eixo capaz de aproximar práticas de linguagem, formação docente e intervenção social. Nesse horizonte, o professor alfabetizador deixa de ser mero aplicador de métodos e passa a atuar como sujeito que interpreta contextos, linguagens e desigualdades.

Em processos formativos vinculados aos multiletramentos, a atuação docente ganha força quando a escola compreende que ensinar a ler e escrever envolve também formar sujeitos capazes de participar criticamente de práticas sociais mediadas por diferentes linguagens. Nabôas (2020, p. 7) afirma que “o encontro formativo sob o viés da Pedagogia dos Multiletramentos colaborou para a construção do conceito de Identidade Profissional não só do grupo”. Essa perspectiva associa formação, autoria profissional e transformação das práticas escolares.

No campo da formação inicial, a presença das tecnologias digitais nos currículos ainda apresenta tensões entre discursos de inovação e condições reais de preparação docente. Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024) analisam como cursos de Letras abordam tecnologias digitais e ensino de línguas, mostrando que a formação precisa ultrapassar referências pontuais a ferramentas. Desse modo, a perspectiva emancipatória no trabalho docente depende de currículos que articulem linguagem, cultura digital, criticidade e experiências formativas concretas, sem reduzir tecnologia a conteúdo complementar.

A formação de professores em ambiente *on-line* evidenciou que práticas de linguagem podem ser ressignificadas quando articuladas à escuta, fala, leitura e escrita em contextos de reflexão crítica. Macedo e Pinho (2023, p. 398) analisam “as práticas de escuta/fala e leitura/escrita na óptica de docentes de Língua Portuguesa, mediante ações de formação de professores da Educação Básica em contexto”. A formação, nessa perspectiva, aproxima experiência docente, leitura social e compromisso com práticas de alfabetização mais críticas.

Nos espaços institucionais de formação continuada, o professor coordenador também se torna agente relevante na construção de práticas emancipatórias, pois atua entre políticas, currículo e cotidiano escolar. Nabôas (2020) mostra que a pedagogia dos multiletramentos favoreceu discussões sobre identidade profissional e transformação das ações formativas. Essa contribuição permite compreender que o trabalho docente não se limita à sala de aula, pois envolve redes de apoio, articulação pedagógica, compartilhamento de sentidos e fortalecimento coletivo das práticas de alfabetização.

A análise curricular da formação inicial revela que as tecnologias digitais, quando aparecem de modo fragmentado, pouco contribuem para preparar professores capazes de intervir criticamente na cultura contemporânea. Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024, p. 4) investigam “a formação inicial de professores de línguas e a preparação para o ensino em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Para tanto, especificamente”. O recorte evidencia a necessidade de pensar currículos menos declaratórios e mais comprometidos com experiências reais de mediação pedagógica.

A perspectiva emancipatória no trabalho docente solicita que a formação se vincule à leitura crítica do mundo, à análise das condições sociais e à produção de práticas linguísticas capazes de ampliar a participação. Macedo e Pinho (2023) aproximam letramento crítico e formação de professores ao mostrar que práticas de língua portuguesa podem ser compreendidas como espaço de problematização social. Assim, alfabetizar no século XXI requer professores preparados para discutir sentidos, discursos, identidades e modos de participação nas diferentes esferas comunicativas.

A pedagogia dos multiletramentos permite pensar a formação docente como processo de deslocamento de práticas cristalizadas, sobretudo quando o professor é chamado a revisar modos de planejar, interagir e avaliar. Nabôas (2020) compreende a formação como percurso crítico-colaborativo, no qual os participantes constroem novos significados sobre sua função profissional. Essa leitura reforça que uma perspectiva emancipatória depende de espaços formativos nos quais os docentes possam analisar sua própria prática, reconhecer limites institucionais e construir alternativas coletivas.

Currículo e tecnologias digitais precisam ser analisados em conjunto, pois a formação docente crítica depende das experiências que o futuro professor vive antes de chegar à escola. Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024) indicam que a preparação para o ensino com tecnologias digitais precisa aparecer de modo consistente nos cursos de licenciatura. Dessa forma, a emancipação docente passa pela possibilidade de compreender recursos digitais como linguagens, ambientes de produção, espaços de autoria e instrumentos de participação social.

O letramento crítico contribui para que o professor compreenda a alfabetização como prática vinculada à cidadania, à diversidade e às relações de poder presentes nos textos. Macedo e Pinho (2023) discutem a formação docente em ambiente *on-line* a partir de práticas de língua portuguesa orientadas por problematização e interpretação social. Nesse caminho, o trabalho docente ganha densidade quando a leitura e a escrita são tratadas como processos que ajudam estudantes a questionar discursos, posições e desigualdades.

A formação de formadores, em perspectiva multiletrada, mostrou que mudanças no trabalho docente dependem de processos coletivos, nos quais a linguagem seja usada para reconstruir identidades e práticas. Nabôas (2020) aponta que ações cotidianas podem legitimar o papel de formador, articulador e transformador do professor coordenador pedagógico. Essa compreensão amplia o debate sobre emancipação, pois evidencia que a formação crítica se realiza em práticas institucionais, em encontros formativos e na construção compartilhada de novos sentidos.

A formação inicial de professores de línguas precisa incorporar tecnologias digitais como parte das práticas de ensino, pesquisa e produção de conhecimento, evitando tratá-las como tema periférico. Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024) observam que a presença curricular das tecnologias revela tanto avanços quanto lacunas na preparação docente. Essa leitura fortalece a necessidade de uma formação que prepare professores para planejar atividades com gêneros digitais, ambientes *on-line*, autoria multimodal e reflexão crítica sobre os usos sociais da linguagem.

O trabalho docente emancipatório se fortalece quando a formação abre espaço para que professores analisem suas experiências, reorganizem práticas e compreendam a linguagem como espaço de disputa social. Macedo e Pinho (2023) mostram que o letramento crítico permite relacionar práticas de escuta, fala, leitura e escrita a processos de transformação. Nesse sentido, alfabetizar com base nos multiletramentos significa ampliar o horizonte da sala de aula, conectando escrita, oralidade, cultura digital, posicionamento e participação cidadã.

Em redes públicas, a formação continuada baseada nos multiletramentos pode favorecer deslocamentos importantes na forma como os professores compreendem sua função e sua presença na escola. Nabôas (2020) demonstra que os encontros formativos colaboraram para a construção da identidade profissional de coordenadores pedagógicos ingressantes. Essa contribuição é relevante porque mostra que a emancipação docente se constrói em movimentos de reflexão, diálogo e reconhecimento das responsabilidades compartilhadas, especialmente quando o foco recai sobre a transformação do cotidiano escolar.

A presença das tecnologias digitais nos currículos de licenciatura precisa produzir experiências formativas que alcancem planejamento, avaliação, produção textual, mediação e análise crítica de práticas de linguagem. Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024) indicam que muitos percursos ainda apresentam baixa articulação entre formação inicial e ensino com tecnologias. Assim, a perspectiva emancipatória solicita que a preparação docente enfrente lacunas curriculares, fortaleça experiências práticas e reconheça que a cultura digital participa da formação dos futuros alfabetizadores.

Dessa forma, as perspectivas emancipatórias no trabalho docente relacionam-se à capacidade de formar professores que compreendam alfabetização, multiletramentos e cultura digital como dimensões inseparáveis da prática pedagógica contemporânea. Macedo e Pinho (2023) ajudam a compreender que o letramento crítico reposiciona o professor diante das linguagens e das relações sociais que circulam na escola. O trabalho docente, nesse horizonte, assume sentido emancipatório quando articula formação crítica, autoria profissional, mediação pedagógica e compromisso com práticas alfabetizadoras socialmente relevantes.

2.2. Linguagens Digitais e Experiências de Alfabetização

Nas experiências de alfabetização, as linguagens digitais ampliam os modos pelos quais crianças leem, escrevem, escutam, observam e produzem sentidos em situações escolares. Ramos (2024) mostrou que as práticas pedagógicas nos anos iniciais ainda precisam superar a transposição de atividades convencionais para suportes digitais. Assim, o trabalho com tecnologias não se limita ao uso de telas, pois envolve compreender como diferentes linguagens circulam, como os estudantes interagem com elas e como o professor organiza experiências efetivas de aprendizagem.

A leitura e a escrita, quando situadas em ambientes digitais, passam a envolver habilidades de navegação, interpretação, autoria e participação em diferentes suportes. Sirqueira (2025, p. 8) destaca que “o avanço tecnológico e a expansão da internet transformaram a forma como as pessoas interagem, acessam e produzem informações”. Essa afirmação ajuda a compreender que alfabetizar, nesse cenário, requer práticas voltadas à linguagem escrita e à leitura crítica das formas digitais de comunicação.

Os ambientes alfabetizadores digitais podem favorecer a construção de sentidos quando aproximam linguagem escrita, protagonismo infantil e situações comunicativas reais. Lopes (2021) compreendeu que esses ambientes contribuem para a alfabetização ao promover práticas articuladas à necessidade de compreender e fazer-se compreendido. Nessa direção, a experiência digital não atua como substituta da aprendizagem alfabética, mas como espaço de interação, produção, reflexão e reorganização das hipóteses infantis acerca da escrita em contextos socialmente significativos.

No cotidiano escolar, a presença dos recursos digitais não garantiu, por si mesma, práticas pedagógicas alinhadas aos letramentos digitais. Ramos (2024, p. 16) observou que muitas práticas “foram apenas transferidas para o espaço digital”, mantendo lógicas convencionais da sala física. Essa leitura evidencia que experiências de alfabetização com linguagens digitais dependem de planejamento específico, pois o ambiente digital possui outras formas de circulação textual, interação, multimodalidade e participação discente.

Em contextos de alfabetização e letramento digital, a escola tornou-se espaço importante para orientar usos críticos das tecnologias. Sirqueira (2025) relacionou a presença de celulares, computadores e internet à transformação dos modos de viver, ler e escrever. Essa mudança alcança crianças e adolescentes porque interfere em práticas comunicativas cotidianas. Por isso, experiências de alfabetização com linguagens digitais precisam ensinar a usar recursos, interpretar informações, produzir textos e participar de ambientes digitais de modo responsável.

A cultura digital permite articular oralidade, escrita, imagem, som, jogos e multimodalidade em situações pedagógicas que mobilizam diferentes formas de representação. Lopes (2021, p. 22) indicou que os ambientes digitais promoveram “a articulação de diversas linguagens e representações semióticas em espaços digitais como oralidade, escrita, imagens, gamificação, multimodalidade”. Essa contribuição reforça que a alfabetização contemporânea exige experiências que integrem linguagem alfabética, recursos visuais, interação e construção ativa de conhecimento.

As práticas pedagógicas em língua portuguesa, nos anos iniciais, precisam considerar que os letramentos digitais pertencem ao campo das práticas sociais de linguagem. Ramos (2024) mostrou que professoras apresentaram dificuldades para planejar e executar atividades nessa perspectiva, em parte pela ausência de formação teórica e prática. Essa constatação evidencia que as linguagens digitais, na alfabetização, solicitam mais do que familiaridade com recursos; demandam compreensão pedagógica sobre gêneros, circulação textual, interação e produção de sentidos.

A alfabetização digital, segundo Sirqueira (2025), aparece como ponto de partida para habilidades mais complexas de interpretação, produção e interação em plataformas virtuais. Ao abordar esse processo, a autora afirma que “o letramento digital é uma habilidade fundamental para a participação cidadã e o desenvolvimento profissional na sociedade contemporânea” (Sirqueira, 2025, p. 9). Dessa forma, experiências alfabetizadoras precisam relacionar leitura, escrita, autonomia, criticidade e participação nos ambientes comunicativos atuais.

Na perspectiva da psicogênese, o uso de ambientes digitais precisa respeitar o modo como a criança elabora hipóteses sobre a escrita. Lopes (2021) articulou ambientes alfabetizadores digitais ao conhecimento da Psicogênese da Língua Escrita, enfatizando o sujeito que aprende. Essa abordagem permite compreender que tecnologias podem favorecer situações de diálogo e autoria quando partem das ideias infantis sobre a escrita, sem apagar a intervenção docente necessária à reflexão sobre o sistema alfabético.

As professoras analisadas por Ramos (2024) revelaram que o livro didático ainda ocupava grande parte do tempo pedagógico, enquanto propostas com letramentos digitais apareciam de modo reduzido. Nesse sentido, a autora observou que os livros “oferecem pouquíssimas propostas para o trabalho com letramentos digitais” (Ramos, 2024, p. 8). O dado revela que a alfabetização com linguagens digitais também depende da ampliação de repertórios docentes, de materiais adequados e de planejamento autoral.

A tecnologia, quando incorporada às práticas de leitura e escrita, pode favorecer engajamento e participação, mas precisa ser orientada por finalidades pedagógicas. Sirqueira (2025) examinou desafios docentes e práticas eficazes para promover leitura e escrita em ambientes digitais. Sua análise mostra que ferramentas digitais influenciam a alfabetização quando vinculadas à formação do professor e à organização didática. Assim, a experiência digital precisa fortalecer habilidades linguísticas, pensamento crítico e autonomia, sem reduzir aprendizagem ao manuseio de dispositivos.

Os ambientes alfabetizadores digitais tornam-se mais potentes quando provocam necessidade comunicativa e permitem que a criança participe da produção de sentidos. Lopes (2021, p. 22)

afirmou que tais ambientes “possibilitam a construção de sentido na utilização das tecnologias digitais e o desenvolvimento de situações pedagógicas comunicativas”. Essa compreensão desloca o foco do recurso para a situação de aprendizagem, na qual linguagem, interação, autoria infantil e mediação docente sustentam a construção da escrita.

A colaboração com professoras dos anos iniciais permitiu a Ramos (2024) identificar possibilidades de ampliação das práticas com letramentos digitais no ensino de língua portuguesa. A autora destacou que os ciclos reflexivos favoreceram o estudo, a análise do fazer docente e o reconhecimento de alternativas dentro do contexto escolar. Essa contribuição mostra que experiências de alfabetização com linguagens digitais não dependem apenas de infraestrutura, mas também de reflexão coletiva, formação situada e reorganização das concepções sobre ensinar linguagem.

A leitura e a escrita em ambientes digitais solicitam que crianças e adolescentes desenvolvam habilidades para compreender informações, interagir em plataformas e produzir textos em diferentes formatos. Sirqueira (2025, p. 10) afirma que aprender no ambiente digital “vai além do simples reconhecimento de letras e palavras”, pois envolve interação com informações em plataformas. Essa perspectiva fortalece experiências alfabetizadoras que unem escrita alfabética, letramento digital, leitura crítica e participação em práticas comunicativas contemporâneas.

A construção de cartazes digitais, jogos, registros escritos e situações multimodais possibilita que a criança participe de experiências nas quais a linguagem aparece em diferentes materialidades. Lopes (2021) analisou situações pedagógicas em ambientes digitais que

articularam protagonismo, espaço de aprendizagem e contexto digital. Essa leitura demonstra que alfabetizar com linguagens digitais implica produzir condições para que a criança reflita sobre escrita, comunique ideias, leia imagens, organize hipóteses e participe da construção coletiva de sentidos.

Desse modo, as linguagens digitais em experiências de alfabetização exigem práticas pedagógicas que articulem leitura, escrita, multimodalidade, mediação docente e participação infantil. Ramos (2024, p. 27) ressalta que o ensino de língua portuguesa precisa considerar “os letramentos digitais na escola, envolvendo o papel do professor nesse trabalho”. Essa síntese confirma que a alfabetização no século XXI demanda docentes capazes de transformar recursos digitais em experiências de linguagem, autoria e reflexão crítica.

3. METODOLOGIA

A investigação desenvolveu-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, pois o problema delimitado solicitou análise de produções já publicadas sobre formação crítica de professores, multiletramentos, linguagens digitais e experiências de alfabetização. A escolha desse percurso esteve vinculada ao objetivo de analisar como práticas de multiletramento contribuíram para a formação crítica de professores voltada à alfabetização no século XXI. Severino (2017) sustentou a compreensão da pesquisa bibliográfica como procedimento que exige leitura, seleção, interpretação e sistematização de fontes, permitindo construir uma análise teórica coerente com o tema investigado, sem recorrer a entrevistas, questionários, observações ou coleta empírica com participantes.

O levantamento das fontes ocorreu por meio da consulta a produções acadêmicas disponibilizadas em repositórios institucionais, periódicos científicos e bases digitais voltadas à área da Educação e da Linguagem. Foram considerados estudos que abordaram formação docente, letramento crítico, multiletramentos, tecnologias digitais, práticas pedagógicas nos anos iniciais, alfabetização e cultura digital. A seleção priorizou materiais com aderência direta ao problema de pesquisa, disponibilidade integral e contribuição teórica para os dois eixos do artigo. Com base em Severino (2017), a leitura das fontes foi conduzida de modo analítico, buscando identificar conceitos, aproximações, tensões e contribuições relacionados à formação crítica de professores e às linguagens digitais em experiências alfabetizadoras.

A análise do corpus ocorreu em etapas articuladas, iniciando pela leitura exploratória dos materiais, seguida da seleção dos estudos mais pertinentes e da interpretação dos argumentos centrais de cada produção. Foram excluídos textos repetidos, materiais sem relação direta com o recorte do artigo e publicações que tratavam de tecnologias digitais ou alfabetização de maneira genérica, sem diálogo com formação docente, multiletramentos ou mediação pedagógica. A partir de Severino (2017), compreendeu-se que o trabalho bibliográfico não se limita à reunião de referências, pois requer organização crítica do conhecimento já produzido. Assim, a metodologia permitiu sustentar a discussão sobre perspectivas emancipatórias no trabalho docente e linguagens digitais em experiências de alfabetização.

4. DISCUSSÃO

A análise mostrou que a formação crítica de professores ganhou densidade quando o letramento crítico foi compreendido como prática de leitura social da linguagem, e não como simples estratégia de interpretação textual. Macedo e Pinho (2023) permitiram observar que o ambiente *on-line* favoreceu discussões sobre escuta, fala, leitura e escrita em uma perspectiva problematizadora. Assim, os resultados indicaram que a formação docente se fortaleceu quando aproximou linguagem, contexto social e reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Nos processos formativos analisados, os multiletramentos também apareceram como possibilidade de reconstrução da identidade profissional docente. Nabôas (2020) evidenciou que a formação de formadores contribuiu para ampliar o olhar sobre práticas escolares, colaboração e responsabilidades pedagógicas em rede. Desse modo, a discussão mostrou que perspectivas emancipatórias no trabalho docente dependeram de espaços coletivos de reflexão, nos quais professores puderam analisar suas escolhas, reconhecer limites institucionais e elaborar novas formas de atuação na alfabetização.

No campo curricular, verificou-se que a formação inicial de professores ainda precisou avançar na articulação entre tecnologias digitais, ensino de línguas e práticas de multiletramento. Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024) indicaram que a presença das tecnologias nos currículos não garantiu, isoladamente, preparação consistente para o trabalho pedagógico. A análise demonstrou que a formação crítica exigiu experiências mais integradas, capazes de relacionar currículo, cultura digital, planejamento, autoria docente e usos sociais da linguagem em contextos educativos.

Quanto às linguagens digitais em experiências de alfabetização, Ramos (2024) mostrou que muitas práticas ainda reproduziram atividades tradicionais em novos suportes, sem explorar plenamente as possibilidades do ambiente digital. Esse resultado evidenciou que o uso de tecnologias não assegurou inovação pedagógica quando faltaram planejamento, repertório teórico e reflexão sobre os letramentos digitais. A discussão apontou que práticas alfabetizadoras mais consistentes dependeram de mediação docente capaz de transformar recursos digitais em situações reais de linguagem.

A leitura das contribuições de Sirqueira (2025) permitiu compreender que alfabetização e letramento digital se relacionaram diretamente ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da autonomia em ambientes digitais. Os resultados indicaram que crianças e adolescentes precisaram aprender a interpretar, produzir e interagir com informações em diferentes plataformas, sem reduzir a aprendizagem ao domínio técnico dos dispositivos. Nessa direção, as práticas pedagógicas ganharam maior alcance quando articularam tecnologia, criticidade, participação e formação para usos responsáveis da linguagem.

As experiências discutidas por Lopes (2021) reforçaram que os ambientes alfabetizadores digitais contribuíram para a construção da escrita quando organizaram situações comunicativas significativas, com protagonismo infantil e mediação docente. A pesquisa evidenciou que oralidade, escrita, imagem, jogos e multimodalidade puderam favorecer reflexões sobre a língua escrita, desde que articuladas às hipóteses elaboradas pelas crianças. Assim, os resultados confirmaram que a alfabetização no século XXI exigiu

práticas sensíveis às linguagens digitais, sem abandonar a intervenção pedagógica sistemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação demonstrou que as práticas de multiletramento contribuíram para ampliar a formação crítica de professores voltada à alfabetização no século XXI. O estudo evidenciou que o trabalho docente precisou ultrapassar a reprodução de métodos centrados apenas no código escrito, incorporando linguagens digitais, leitura crítica, autoria e participação social. Desse modo, o objetivo foi alcançado, pois a análise mostrou que a formação docente ganhou sentido emancipatório quando articulou linguagem, cultura digital e reflexão pedagógica.

As discussões sobre perspectivas emancipatórias no trabalho docente indicaram que a formação de professores precisou ser compreendida como processo contínuo, coletivo e situado. O material analisado mostrou que letramento crítico, multiletramentos e tecnologias digitais não funcionaram como temas acessórios, mas como dimensões que reorganizaram o modo de planejar, ensinar e avaliar. Assim, a prática docente assumiu maior densidade quando favoreceu a leitura dos contextos, das desigualdades e dos sentidos produzidos nas experiências escolares.

No eixo das linguagens digitais em experiências de alfabetização, verificou-se que os recursos tecnológicos ampliaram possibilidades de leitura, escrita, oralidade, imagem, multimodalidade e interação. A análise mostrou que ambientes digitais favoreceram experiências significativas quando foram mediados por professores capazes de orientar usos, propor situações comunicativas e acompanhar

hipóteses infantis sobre a escrita. A tecnologia, portanto, não apareceu como solução automática, mas como possibilidade pedagógica dependente de intencionalidade e mediação qualificada.

A pesquisa também revelou que a alfabetização contemporânea exigiu maior atenção às práticas sociais de linguagem, pois crianças e adolescentes participaram de ambientes comunicativos marcados por telas, redes, vídeos, jogos e textos híbridos. Nesse cenário, o professor precisou organizar experiências que integrassem escrita alfabética, letramento digital e criticidade. A formação crítica tornou-se essencial para evitar usos superficiais das ferramentas e para transformar linguagens digitais em oportunidades de autoria, interpretação e produção de sentidos.

Os limites identificados estiveram relacionados à fragilidade da formação docente, à permanência de práticas tradicionais, à dependência do livro didático, às dificuldades de planejamento e às desigualdades de acesso aos recursos digitais. Mesmo assim, os estudos analisados mostraram que tais desafios puderam ser enfrentados por meio de formação continuada, reflexão coletiva, reorganização curricular e apoio institucional. A prática alfabetizadora multiletrada dependeu, portanto, de condições pedagógicas e estruturais capazes de sustentar mudanças consistentes.

Concluiu-se que as práticas de multiletramento fortaleceram a formação crítica de professores quando favoreceram a leitura social da linguagem, mediação docente, autoria discente e uso pedagógico das tecnologias digitais. A alfabetização no século XXI mostrou-se inseparável das múltiplas linguagens que circulam na

cultura contemporânea. Dessa forma, a formação docente assumiu caráter emancipatório ao preparar professores para conduzir experiências alfabetizadoras mais críticas, inclusivas e conectadas às formas atuais de participação, comunicação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEIJÓ-QUADRADO, C. G.; VETROMILLE-CASTRO, R. Currículo, tecnologias digitais e ensino de línguas: o que podemos esperar da formação inicial de professores? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762024000100253&script=sci_arttext. Acesso em: 1 jun. 2026.

LOPES, R. M. **Os ambientes alfabetizadores digitais e a psicogênese da língua escrita no contexto da cultura digital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/0cdf3b00a5b325e96ddceff4627d414d.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

MACEDO, G. S. de; PINHO, A. P. de. Formação de professores em ambiente *on-line*: o letramento crítico nas aulas de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 398-417, 2023. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2498>. Acesso em: 1 jun. 2026.

NABÔAS, L. Q. **A formação de formadores por meio dos multiletramentos em uma Diretoria de Ensino da rede pública estadual de São Paulo**. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/23259>. Acesso em: 1 jun. 2026.

RAMOS, A. R. F. **Práticas pedagógicas na perspectiva dos letramentos digitais: uma pesquisa em colaboração com professoras de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78298>. Acesso em: 1 jun. 2026.

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

SIRQUEIRA, C. M. **Alfabetização e letramento digital: o impacto da tecnologia no desenvolvimento da leitura e escrita em crianças e adolescentes.** 2025. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1751>. 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 Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁵ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁶ Mestre em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.

⁷ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁸ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

⁹ Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.