MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES NA ERA DIGITAL

LUANI DAMACENO DO PRADO

RESUMO

O artigo analisa os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento na era digital, com foco nas práticas docentes voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como objetivo compreender como a cultura digital, os multiletramentos e as novas formas de interação com a linguagem influenciam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Realiza uma revisão bibliográfica de autores como Soares, Rojo e o Grupo de Nova Londres, articulando referenciais teóricos sobre alfabetização, práticas sociais de letramento e multimodalidade. Utiliza abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos normativos, especialmente a BNCC, para examinar como diferentes linguagens — textos verbais, imagens, sons, vídeos e interfaces digitais — reconfiguram a experiência de leitura e escrita das crianças. Identifica que o avanço das tecnologias digitais amplia as práticas de linguagem, exigindo que o professor desenvolva estratégias pedagógicas capazes de integrar o ensino sistemático do sistema alfabético às práticas de letramento digital. Conclui que a alfabetização no século XXI requer intencionalidade didática, criticidade e compreensão das culturas digitais infantis, de modo que a escola assuma seu papel formativo ao preparar leitores capazes de interpretar múltiplos textos e produzir sentidos em diferentes mídias. Destaca-se que, ao articular métodos estruturados com usos pedagógicos das tecnologias, torna-se possível promover aprendizagens mais significativas e formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento digital; multiletramentos; práticas docentes; cultura digital.

ABSTRACT

This article examines the challenges and possibilities of literacy and language learning in the digital era, focusing on teaching practices in the early years of primary education. It aims to understand how digital culture, multiliteracies, and new forms of interaction with language influence children's reading and writing development. Based on a qualitative bibliographic review, the study analyzes theoretical contributions and curricular guidelines to discuss how multimodal texts reshape literacy practices. It concludes that intentional pedagogy and digital literacy integration are essential for forming critical, autonomous readers capable of interpreting and producing meanings across multiple media.

KEY-WORDS: literacy; digital literacy; multiliteracies; teaching practices; digital culture.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental têm passado por transformações profundas diante da presença crescente das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças. A circulação simultânea de textos verbais, imagens, vídeos, sons, emojis e interfaces gráficas reconfigura não apenas o modo como as crianças acessam a linguagem, mas também as expectativas sobre o papel da escola na formação do leitor contemporâneo. Soares (2018) ressalta que alfabetizar implica garantir o domínio do sistema alfabético-ortográfico, enquanto letrar envolve inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Na era digital, esses dois processos tornam-se ainda mais imbricados, pois as práticas culturais das crianças já se constituem em ambientes multimodais.

O contato precoce com telas — tablets, celulares, computadores, televisões conectadas, dispositivos interativos — cria demandas cognitivas e comunicacionais. Rojo (2012) argumenta que a cultura digital amplia os modos de expressão, exigindo que a escola reconheça e valorize textos multimodais. A autora afirma que "os multiletramentos convocam o leitor a negociar sentidos em diferentes linguagens" (ROJO, 2012, p. 45), o que significa que a leitura deixa de ser exclusivamente linear para assumir características de navegação, seleção, avaliação e análise

crítica. Assim, crianças que chegam à escola já familiarizadas com vídeos, jogos e interfaces digitais carregam consigo repertórios que desafiam modelos tradicionais de alfabetização.

Nesse contexto, o Grupo de Nova Londres (1996) propõe uma pedagogia dos multiletramentos que articula diversidade cultural e diversidade semiótica, reconhecendo que a aprendizagem da língua envolve múltiplos modos de significação. Essa perspectiva amplia o papel da escola, que passa a lidar não apenas com o ensino sistemático da base alfabética, mas também com a formação de leitores capazes de interpretar imagens, ícones, hiperlinks, layouts e sons. Kenski (2012) reforça esse argumento ao afirmar que as tecnologias digitais possuem potencial para enriquecer as práticas pedagógicas, desde que utilizadas com intencionalidade e planejamento.

Entretanto, incorporar a cultura digital ao processo de alfabetização exige mais do que o acesso a dispositivos. Requer compreensão crítica dos materiais, análise dos impactos das tecnologias na infância e busca por práticas didáticas que integrem o ensino estruturado às experiências multimodais que compõem o cotidiano das crianças. A Base Nacional Comum Curricular reconhece esse cenário ao orientar que a alfabetização mantenha foco nas habilidades fundamentais ao mesmo tempo em que dialoga com os textos e práticas digitais (BRASIL, 2017). Em outras palavras, trata-se de equilibrar a sistematização necessária à alfabetização com o reconhecimento das novas formas de viver e produzir linguagem.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do processo de alfabetização e letramento na era digital, discutindo referenciais teóricos, implicações pedagógicas e caminhos para o desenvolvimento de práticas docentes alinhadas às exigências contemporâneas. Busca-se compreender como a escola pode formar leitores críticos, capazes de transitar entre diferentes linguagens e interpretar os sentidos produzidos em múltiplos modos de comunicação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Fundamentação Teórica sobre Alfabetização, Letramento e Multiletramentos

A compreensão da alfabetização na atualidade requer a articulação entre dimensões estruturais da língua, práticas sociais de leitura e escrita e as transformações comunicacionais promovidas pela cultura digital. Soares (2018) explica que alfabetização diz respeito ao domínio do sistema alfabético-ortográfico, enquanto o letramento compreende a inserção social do sujeito nos usos reais da linguagem. Tal distinção, que durante anos alimentou debates pedagógicos, ganha novos contornos quando observada sob a lógica de múltiplas linguagens que compõem o cotidiano das crianças.

Os estudos sobre multiletramentos, difundidos pelo Grupo de Nova Londres (1996), ampliam essa discussão ao defender que a leitura e a escrita não se limitam ao código verbal. Essa perspectiva incorpora elementos visuais, sonoros, espaciais e digitais como partes constitutivas dos textos contemporâneos. Assim, o ato de ler torna-se uma prática multimodal, que exige do leitor a capacidade de interpretar signos heterogêneos. Como afirma o grupo, “os modos de significação estão em constante transformação, impulsionados pelas tecnologias emergentes” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, p. 65).

Rojo (2012) aprofunda esse debate no contexto brasileiro ao argumentar que os multiletramentos ampliam o conceito tradicional de texto, deslocando-o da linearidade e incorporando dinâmicas próprias da navegação digital, como hipertextualidade, interatividade e simultaneidade. Segundo a autora, a escola não pode se limitar a ensinar apenas a linguagem verbal impressa, pois os estudantes já chegam às salas de aula como leitores ativos de vídeos, jogos, interfaces e mídias sociais. Nesse sentido, a formação do leitor contemporâneo exige tanto o domínio do sistema de escrita quanto a competência para operar criticamente em diversas mídias.

Kenski (2012) também ressalta o potencial das tecnologias no campo educacional, destacando que, quando inseridas com intencionalidade pedagógica, ampliam o repertório de experiências formativas dos estudantes. Para a autora, tecnologias não substituem o

professor; ao contrário, exigem dele maior capacidade de mediação e análise crítica. A partir dessa perspectiva, a alfabetização na era digital não se limita ao acesso a dispositivos, mas à reorganização de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de sentidos em múltiplos formatos.

Dessa forma, a literatura contemporânea converge ao demonstrar que alfabetizar no século XXI requer uma abordagem integrada, capaz de articular ensino sistemático, práticas de letramento e competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias. Essa integração, no entanto, apresenta desafios concretos à escola e ao professor, os quais serão discutidos nas seções seguintes.

2.2 Cultura Digital e Práticas de Linguagem na Infância

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano das crianças tem modificado o modo como elas interagem com a linguagem e constroem sentidos. Antes de ingressarem na escola, muitas já têm contato com vídeos curtos, jogos interativos, narrativas audiovisuais e aplicativos de leitura. Esse repertório forma um conjunto de experiências que influencia a forma como percebem o mundo e se relacionam com diferentes modos de expressão. Segundo Livingstone (2014), as crianças da cultura digital desenvolvem habilidades de navegação e seleção de informações desde muito cedo, mesmo que ainda não dominem plenamente o código escrito.

O consumo de conteúdos multimodais também fortalece novas formas de leitura. Não se trata apenas de decodificar palavras, mas de interpretar imagens, identificar pistas visuais, compreender transições audiovisuais e reconhecer elementos gráficos que estruturam as narrativas digitais. Rojo (2012) observa que tais práticas constituem uma espécie de "letramento prévio", uma vez que envolvem atenção conjunta, memória visual, antecipação e construção de inferências — habilidades fundamentais para o processo de alfabetização.

No entanto, a familiaridade com telas não garante aprendizagem automática. Kenski (2012) alerta que o simples uso de tecnologias não assegura o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita; é a mediação pedagógica que transforma o contato com textos digitais em oportunidades educativas. Por essa razão, a escola deve assumir uma postura ativa para integrar criticamente os recursos digitais às práticas de alfabetização, considerando as potencialidades, os riscos e as desigualdades de acesso presentes no contexto brasileiro.

A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece essa realidade ao orientar que a alfabetização incorpore gêneros e textos digitais, promovendo habilidades de leitura multimodal, navegação e análise crítica de informações. Tal orientação confirma que o ensino da leitura e escrita no século XXI precisa considerar as práticas sociais reais das crianças, mas sem renunciar à sistematização necessária para o domínio do sistema alfabético. O desafio, portanto, consiste em equilibrar esses elementos de forma coerente, estruturada e pedagógica.

2.3 A Integração Pedagógica das Tecnologias Digitais na Alfabetização

A integração das tecnologias digitais às práticas de alfabetização constitui um dos debates mais complexos da educação contemporânea. Longe de representar apenas a substituição do material impresso por telas, a incorporação de recursos digitais implica repensar concepções de ensino, reorganizar metodologias e reinterpretar o papel do professor no processo formativo. A escola, historicamente vinculada a práticas centradas na linearidade e na cultura letrada impressa, encontra- se diante da necessidade de articular diferentes linguagens e modos de significação, sem perder de vista a sistematização necessária ao domínio do sistema alfabético.

Nesse sentido, Kenski (2012) argumenta que a presença das tecnologias não se traduz automaticamente em inovação pedagógica; pelo contrário, representa uma exigência de reconstrução intencional das práticas. A autora aponta que "as tecnologias, por si sós, não garantem novas aprendizagens" (KENSKI, 2012, p. 78), sendo imprescindível que o professor compreenda seus potenciais, limites e pertinência diante dos objetivos formativos. Essa observação reafirma que

o uso pedagógico das tecnologias precisa ser conduzido por escolhas didáticas fundamentadas, e não por mera adesão ao discurso da modernização.

Na alfabetização, essa integração se revela particularmente sensível. O processo de apropriação do sistema de escrita exige clareza metodológica, continuidade e planejamento sistemático. A inserção de plataformas, aplicativos, jogos educativos ou dispositivos móveis precisa estar alinhada às etapas de desenvolvimento das habilidades fonológicas, da consciência fonêmica, da compreensão do princípio alfabético e do avanço progressivo na leitura e escrita de palavras e textos. Quando utilizadas de forma fragmentada ou descontextualizada, as tecnologias correm o risco de gerar dispersão, superficialidade ou, ainda, reforçar desigualdades de acesso entre os estudantes.

Por outro lado, quando utilizadas com intencionalidade e rigor metodológico, as tecnologias podem expandir o repertório de experiências linguísticas das crianças e fortalecer aprendizagens. Plataformas de leitura digital, jogos fonológicos, aplicativos de produção colaborativa, ambientes interativos de escrita e recursos de leitura oralizada constituem possibilidades que aproximam o estudante de práticas sociais contemporâneas da linguagem. Como observa Rojo (2012), as tecnologias digitais podem ampliar as formas de engajamento com a leitura e a escrita, desde que a escola compreenda que tais recursos não substituem o ensino estruturado, mas o enriquecem ao inserir o aluno em práticas multimodais de construção de sentidos.

A pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) oferece importantes referenciais para essa integração. Ao reconhecer que diferentes modos de representação — verbal, visual, espacial, gestual, multimídia — coexistem e se articulam, o grupo defende uma educação que valorize a multiplicidade e a diversidade na construção do conhecimento. Essa visão reforça que o trabalho com tecnologias não deve restringir-se ao uso instrumental de ferramentas, mas à formação de estudantes capazes de interpretar criticamente os textos que circulam na cultura digital. Nesse contexto, integrar tecnologias significa também desenvolver habilidades de análise, navegação, avaliação e criação em ambientes digitais.

O professor, portanto, torna-se mediador das experiências de aprendizagem, guiando o estudante na transição entre diferentes formatos textuais e modos de significação. A mediação docente pode incluir práticas como: leitura orientada de livros digitais; exploração de histórias interativas; escuta e análise de podcasts infantis; produção coletiva de pequenos vídeos ou registros multimodais; utilização de jogos que estimulam a consciência fonológica; e navegação guiada em ambientes digitais com foco na interpretação de imagens, sons e sequências narrativas. Essas práticas, quando integradas ao planejamento sistemático da alfabetização, contribuem para ampliar o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Além disso, a alfabetização na era digital exige compreender que as crianças chegam à escola com repertórios diversos de usos da tecnologia. Algumas já utilizam tablets para assistir vídeos, outras interagem com jogos, outras conhecem redes sociais mediadas pelos adultos. Esse repertório constitui um patrimônio cultural que deve ser reconhecido e ressignificado pela escola. Como afirma Buckingham (2008), as mídias digitais fazem parte das experiências de socialização das crianças, e a escola não pode ignorar esse fenômeno. Contudo, o autor alerta que é responsabilidade da instituição escolar garantir que as crianças desenvolvam capacidades críticas e analíticas diante dessas mídias, evitando usos passivos ou acríticos.

No âmbito da alfabetização, essa responsabilidade implica o desenvolvimento de habilidades que permitam às crianças ler e produzir textos em diferentes suportes, compreender a lógica das interfaces, interpretar recursos visuais e multimídias e estabelecer relações entre textos digitais e impressos. A transição entre a cultura escrita e a cultura digital deve ser conduzida de modo que o aluno perceba que ambos os ambientes são espaços legítimos de circulação da linguagem, embora possuam funcionamentos específicos.

Outro aspecto relevante é a necessidade de formação docente. Muitos professores, especialmente nos anos iniciais, enfrentam

dificuldades para integrar tecnologias de forma coerente e metodologicamente consistente. Parte dessas dificuldades decorre de lacunas na formação inicial ou da falta de acesso a formação continuada que contemple o uso pedagógico de dispositivos e plataformas digitais. Além disso, a sobrecarga de trabalho, a falta de infraestrutura adequada e as desigualdades no acesso às tecnologias nas escolas públicas constituem obstáculos concretos à integração prevista nos documentos curriculares.

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece que a Competência Geral 5 — Cultura Digital — deve ser desenvolvida em todos os componentes curriculares, incluindo a alfabetização. Entretanto, para que essa diretriz se traduza em práticas reais, é necessário que as escolas promovam condições materiais e pedagógicas que permitam ao professor planejar, experimentar e avaliar o uso das tecnologias. A integração não pode ser improvisada ou esporádica; precisa ser contínua, planejada e sustentada por objetivos claros.

Um dos riscos mais apontados pela literatura é o uso das tecnologias como entretenimento ou como solução rápida para problemas estruturais da alfabetização. Soares (2020) alerta que a presença excessiva de recursos digitais pode mascarar dificuldades que exigem intervenção pedagógica direta, como lacunas no desenvolvimento fonológico, dificuldades no reconhecimento de regularidades ortográficas ou fragilidades na compreensão textual. Nesses casos, o uso de tecnologias deve ser cuidadosamente analisado, para que não enfraqueça a sistematização necessária ao processo de alfabetização.

Outro risco é a adoção acrítica de aplicativos ou plataformas que não dialogam com a metodologia adotada pela escola, criando sobreposição de práticas ou confundindo o estudante. A curadoria de recursos digitais torna-se, assim, uma competência fundamental do professor contemporâneo. Cabe ao educador selecionar conteúdos que favoreçam aprendizagens significativas, que respeitem as etapas do processo alfabetizador e que ampliem a percepção das crianças sobre a diversidade de textos que circulam na cultura digital.

Apesar dos desafios, a integração pedagógica das tecnologias oferece oportunidades importantes para fortalecer a alfabetização. A combinação de práticas tradicionais — como leitura coletiva, produção de textos, atividades de consciência fonológica — com recursos digitais interativos cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. Em muitos casos, as tecnologias permitem personalizar o ensino, ajustar ritmos de aprendizagem, ampliar o acesso a materiais de leitura e favorecer a participação de estudantes com diferentes estilos cognitivos.

Nessa perspectiva, a integração das tecnologias não deve ser compreendida como ruptura com a alfabetização tradicional, mas como ampliação de suas possibilidades. A escola tem o papel de garantir que as crianças desenvolvam competências linguísticas e digitais de forma articulada, crítica e criativa. Como afirma Kenski (2012, p. 112), "o professor que compreende o potencial das tecnologias torna- se capaz de criar novas condições de aprendizagem", o que reforça a importância da intencionalidade pedagógica nesse processo.

Em síntese, integrar tecnologias à alfabetização significa reconhecer que a cultura digital faz parte das práticas sociais de linguagem das crianças e que a escola precisa dialogar com esses repertórios, sem renunciar ao ensino sistemático do sistema de escrita. Significa também desenvolver nos estudantes habilidades de leitura e escrita multimodal, promovendo a formação de leitores capazes de atribuir sentidos a diferentes linguagens e de participar criticamente da sociedade contemporânea. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, que exige do professor conhecimento teórico, planejamento, sensibilidade cultural e domínio das práticas pedagógicas que articulem o analógico e o digital de forma coerente e enriquecedora.

2.4 Limites, Tensões e Riscos do Uso de Tecnologias Digitais na Alfabetização

A presença das tecnologias digitais na alfabetização traz possibilidades formativas importantes, mas também tensiona práticas pedagógicas consolidadas. Esses tensionamentos emergem tanto de aspectos estruturais — como infraestrutura insuficiente, conectividade instável e falta de formação

docente — quanto de aspectos pedagógicos, especialmente a necessidade de equilibrar o ensino sistemático da base alfabética com atividades multimodais. A utilização de tecnologias, portanto, não ocorre em um espaço neutro: ela reconfigura práticas, desloca papéis e exige novas competências do professor e da escola.

Um dos limites mais recorrentes nas pesquisas é a tendência de se atribuir à tecnologia uma função substitutiva, como se sua presença fosse suficiente para resolver desafios estruturais da alfabetização. Tal expectativa gera o risco de enfraquecer o ensino do sistema de escrita e de promover práticas superficiais, centradas mais no engajamento imediato do que na aprendizagem profunda. Soares (2020) alerta para esse fenômeno ao afirmar que "a tecnologia pode iludir o professor com uma falsa sensação de aprendizagem" (p. 49), sobretudo quando atividades interativas são confundidas com desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas necessárias ao processo alfabetizador.

Outro limite significativo refere-se à desigualdade de acesso entre as escolas e entre os próprios estudantes. Em muitas redes públicas, há discrepâncias marcantes em relação à qualidade dos equipamentos, à disponibilidade de laboratórios de informática, ao acesso à internet e ao suporte técnico. Tais desigualdades impactam diretamente a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, pois criam ambientes formativos que não oferecem condições equânimes de aprendizagem. Além disso, estudantes que possuem maior familiaridade com as tecnologias podem se beneficiar mais das atividades digitais, enquanto aqueles que têm pouco contato com dispositivos enfrentam dificuldades adicionais — fenômeno que amplia desigualdades já existentes.

A formação docente também constitui uma tensão central nesse debate. Integrar tecnologias digitais não se resume a aprender a utilizar ferramentas, mas envolve compreender o papel pedagógico desses recursos, avaliar sua pertinência em relação aos objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos adequados e realizar curadorias criteriosas. Kenski (2012) destaca que "o professor precisa tornar-se pesquisador de sua própria prática para compreender quando e como utilizar as tecnologias" (p. 104), o que exige formação continuada, tempo de estudo e políticas institucionais de apoio. Sem essas condições estruturadas, o uso da tecnologia tende a ser fragmentado, pouco planejado ou baseado em modismos educacionais.

Do ponto de vista cognitivo e pedagógico, outro risco relevante diz respeito à dispersão e à fragmentação da atenção das crianças. A cultura digital opera por meio de estímulos rápidos, imagens coloridas, sons, animações e interrupções constantes. Na alfabetização, essa lógica pode gerar desafios, especialmente porque o processo de apropriação da leitura e escrita exige continuidade, foco e atenção sustentada. Pesquisas como as de Carr (2011) apontam que o excesso de estímulos digitais pode comprometer o aprofundamento cognitivo, favorecendo a leitura superficial. Evidentemente, isso não significa que o digital deva ser excluído da alfabetização, mas que sua utilização requer equilíbrio e intencionalidade, evitando práticas que priorizem a velocidade em detrimento da compreensão.

Outra tensão recai sobre a qualidade dos materiais digitais disponíveis. Muitos aplicativos educativos, embora atrativos visualmente, não são fundamentados em princípios pedagógicos consistentes, nem dialogam com as etapas da alfabetização. Alguns apresentam atividades fragmentadas, descontextualizadas ou excessivamente lúdicas, que não contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias. Outros reforçam visões reducionistas de aprendizagem, centradas exclusivamente na decodificação, negligenciando a compreensão, a produção textual e a inserção em práticas sociais de leitura e escrita. O professor, ao lidar com esse cenário, precisa realizar escolhas criteriosas, evitando ferramentas que promovam aprendizagens superficiais ou mecanicistas.

Além disso, a introdução de recursos digitais pode deslocar o foco pedagógico da mediação docente para a ferramenta. Quando a escola concentra seus esforços na adoção de dispositivos ou plataformas, há risco de minimizar o papel da interação, da escuta e da construção coletiva da leitura e da escrita. A literatura enfatiza que a aprendizagem da língua nos anos iniciais ocorre de forma social e interativa; portanto, a tecno-

logia deve fortalecer essa dimensão, e não a substituir. Como lembra Vygotsky (1998), "o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento" (p. 89), afirmando a centralidade da mediação humana — aspecto que nenhuma tecnologia é capaz de realizar de maneira equivalente.

Há ainda tensões relacionadas à privacidade, coleta de dados e segurança digital. O uso de plataformas externas pode expor informações pessoais das crianças, gerar dependência de empresas privadas ou submeter a escola a modelos de negócio que não necessariamente priorizam a educação. Embora esse debate seja mais presente nos estudos das políticas públicas, ele também afeta o cotidiano das escolas, que precisam adotar práticas de segurança e garantir ambientes digitais éticos e responsáveis.

Outra tendência problemática observada em algumas escolas é o uso punitivo ou controlatório das tecnologias — como monitoramento excessivo da produtividade do aluno, uso de algoritmos que regulam comportamentos ou focalização no desempenho mensurável em detrimento da aprendizagem significativa. Esse tipo de prática, em vez de democratizar o acesso aos conhecimentos, reforça mecanismos de vigilância e pressão, distanciando-se dos princípios formativos da educação pública.

Por fim, é importante reconhecer que a integração das tecnologias digitais na alfabetização não acontece de forma homogênea. Cada escola, rede e comunidade possui histórias, desafios e contextos específicos. A pluralidade de realidades implica

também pluralidade de respostas pedagógicas. Não existe um modelo único de integração; existem caminhos diversos, que dependem de investimento, formação, reflexão coletiva e acompanhamento contínuo. A atuação docente se torna essencial nesse processo, pois é ela que garante coerência, intencionalidade e sentido pedagógico às práticas mediadas por tecnologias.

Em síntese, os limites, tensões e riscos da tecnologia na alfabetização reforçam que a simples presença do digital na escola não garante inovação ou qualidade pedagógica. A integração exige planejamento, criticidade, infraestrutura adequada e formação docente consistente. Quando esses elementos não estão assegurados, a tecnologia pode se tornar um elemento de dispersão, aprofundar desigualdades e enfraquecer o ensino sistemático do sistema de escrita. Reconhecer essas tensões é fundamental para que a escola desenvolva práticas equilibradas, potentes e alinhadas aos objetivos formativos dos anos iniciais, evitando a idealização da tecnologia e fortalecendo seu uso pedagógico de maneira ética, crítica e significativa.

2.5 Contribuições para a Prática Docente

A integração crítica das tecnologias digitais na alfabetização exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de articular metodologias tradicionais e práticas inovadoras de maneira coerente com as demandas contemporâneas. Nesse processo, algumas contribuições se mostram essenciais para orientar a prática docente. Em primeiro lugar, destaca-se a importância do planejamento intencional. A tecnologia não pode ocupar o centro da atividade; ela deve ser incorporada como recurso que amplia e qualifica a aprendizagem, sempre subordinada aos objetivos formativos da alfabetização. Assim, atividades com aplicativos, jogos fonológicos, livros digitais ou plataformas de escrita colaborativa devem dialogar com o desenvolvimento das habilidades previstas para cada etapa do processo alfabetizador.

Outra contribuição fundamental diz respeito à mediação docente. Cabe ao professor orientar a leitura de textos multimodais, conduzir a análise de imagens e vídeos, promover a compreensão de narrativas digitais e incentivar a produção criativa em diferentes formatos. Essa mediação pressupõe que o docente desenvolva sensibilidade para reconhecer o repertório tecnológico das crianças e utilizá-lo como ponto de partida para novas aprendizagens. Além disso, a curadoria de materiais torna-se um elemento central da prática: selecionar recursos confiáveis, pedagogicamente consistentes e adequados à faixa etária é parte do trabalho profissional, especialmente diante da abundância de conteúdos digitais disponíveis.

Por fim, a formação continuada aparece como condição indispensável. A escola precisa oferecer espaços de estudo, troca de experiências e experimentação, garantindo

que o professor tenha condições de explorar as tecnologias de modo crítico e ético. Quando essas ações são articuladas à prática cotidiana, a alfabetização ganha força e torna-se capaz de formar leitores que compreendem, analisam e produzem sentidos em múltiplas linguagens — competência indispensável na sociedade digital.

3 CONCLUSÃO

A alfabetização na era digital coloca a escola diante de desafios complexos, mas também de possibilidades enriquecedoras. As transformações culturais, impulsionadas pelas tecnologias digitais e pelos multiletramentos, ampliam as formas de interação com a linguagem e exigem que os processos de ensino se reorganizem de modo a contemplar tanto o domínio do sistema alfabético quanto a inserção crítica dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita. Como discutido ao longo deste artigo, a integração das tecnologias não deve ser compreendida como ruptura com a pedagogia da alfabetização, mas como ampliação de suas potencialidades.

A análise dos limites, tensões e riscos aponta que o uso das tecnologias demanda intencionalidade, planejamento e mediação docente qualificada. O digital não substitui a ação pedagógica; ao contrário, exige mais rigor metodológico e maior compreensão das necessidades reais dos estudantes. Identificou-se que a infraestrutura desigual, a fragilidade de formação e a tendência à superficialização das práticas são fatores que podem comprometer o desenvolvimento da leitura e da escrita quando não enfrentados com criticidade.

Por outro lado, quando integradas de forma planejada e equilibrada, as tecnologias digitais contribuem para diversificar experiências de leitura, favorecer a compreensão de textos multimodais, ampliar repertórios culturais e fortalecer aprendizagens significativas. A escola reafirma, assim, seu papel de formadora de leitores capazes de transitar entre diferentes linguagens e de interpretar o mundo em suas múltiplas dimensões. Em síntese, alfabetizar na era digital implica garantir que os estudantes desenvolvam competências linguísticas e digitais articuladas, tornando-se sujeitos críticos, criativos e preparados para participar da vida social contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias digitais. São Paulo: Loyola, 2008. CARR, N. A geração superficial: O que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). Multiletramentos: literatura, cultura e diversidade na sala de aula. Tradução de Roxane Rojo e Eduardo Moura. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 61-91. (Texto original de 1996).

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIVINGSTONE, S. Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective. Bristol: Policy Press, 2014.

ROJO, R. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: questões teóricas e implicações para a prática. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.