

“TECNOLOGIA É UMA COISA QUE TRAZ MUITAS COISAS LEGAIS”: AS CRIANÇAS E A CULTURA ESCRITA DIGITAL

Sthéfany Fernandes Pinto¹
Ana Caroline de Almeida²
Lara de Moura Resende Teixeira³
Mônica Aparecida de Santana⁴

RESUMO

O presente estudo, ainda em andamento, tem como cenário a experimentação da Pedagogia dos Multiletramentos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal proposta, advém do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFSJ, na área de Alfabetização, com foco na proposição de projetos e/ou sequências didáticas que levem em conta os pilares desta Pedagogia, ou seja, a multimodalidade dos textos, a multiplicidade cultural e linguística dos sujeitos e ainda o uso das TDICs, na relação com o ensino inicial da leitura e da escrita e especificidades do processo de alfabetização. Como ponto de partida para as ações do PIBID, realizamos uma pesquisa inicial, com o objetivo de compreender a relação das crianças com a cultura escrita, especialmente a cultura escrita digital, mapeando padrões de uso. Neste texto, abordaremos dados desta pesquisa, que teve como metodologia a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semi-estruturadas com as crianças das 3 escolas parceiras do PIBID-Alfabetização, totalizando 68 respostas. A partir da análise preliminar dos dados é possível compreender que as crianças em processo de alfabetização, nos três contextos, apresentam forte familiaridade com as tecnologias digitais, predominando usos recreativos (como jogos e vídeos) em detrimento de aplicações educacionais. Essa dissociação, o abismo entre o uso recreativo e o potencial educacional, evidencia a necessidade de mediação pedagógica intencional para articular as TDICs ao processo de alfabetização, transformando-as em ferramentas de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Multiletramentos, TDICs, Cultura escrita digital, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido foco de atenção de políticas públicas, pesquisadores e professores ao longo dos anos. Com a pandemia da COVID-19, acentuaram-se desafios no ensino da linguagem escrita e expandiram o uso das TDICs, impulsionando escolas e

1Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, sthefernandes248@gmail.com;

2Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.caroline@ufsj.edu.br;

3Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, lararesende899@gmail.com;

4Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, mooh7678454@gmail.com.





professores a experiências mais efetivas de ensino remoto, algo pouco comum antes da pandemia, quando predominava o uso eventual e improvisado dessas ferramentas. Pesquisas recentes sobre a alfabetização durante a pandemia (Almeida; Macedo, 2022) demonstraram, dentre muitas coisas, as possibilidades de utilização das TDICs como aliadas do processo alfabetizador. Ao imergirem no mundo digital, não apenas elas – as docentes, mas também as crianças que tinham as condições adequadas para se conectarem puderam utilizar recursos próprios desta cultura.

Tendo o cenário acima como ponto de partida, a proposta do subprojeto PIBID-Alfabetização da UFSJ teve como base a Pedagogia dos Multiletramentos, bastante associada à utilização das TDICs em sala de aula e ainda com pouco espaço de discussão no curso de Pedagogia. O conceito de multiletramentos, proposto pelo New London Group (NLG), exige a necessidade de incorporar os currículos escolares como múltiplas linguagens e culturas presentes na sociedade digital contemporânea, tornando necessárias que a escola potencialize, de forma crítica e criativa, os letramentos digitais já vívidos pelas crianças. Após a pandemia, consideramos urgente que a escola leve a cabo as propostas do NLG. Dito de outro modo, por que uma pedagogia dos multiletramentos? Os nossos alunos (as crianças e jovens, do maternal à faculdade) já lidam com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas do mundo digital; então o desafio seria pensar um pouco em como as “novas” tecnologias da informação e comunicação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Nessa direção, a pedagogia dos multiletramentos propõe alguns movimentos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem esteja voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos, que sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção: a prática situada; a instrução aberta, o enquadramento crítico; a prática transformada. No âmbito do PIBID-Alfabetização, temos como eixo central, a produção de propostas didáticas na etapa da alfabetização, com base nos multiletramentos, ou seja, envolvendo tecnologias digitais.

De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 8), trabalhar com multiletramentos normalmente envolve o uso de novos letramentos ou letramentos digitais, mas se caracteriza como um trabalho que “parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um





enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados”.

Mas para o início das propostas didáticas, realizamos um estudo exploratório junto às crianças atendidas nas três escolas parceiras do PIBID-Alfabetização, com o objetivo geral de compreender de forma mais aprofundada a relação delas com a cultura escrita digital, mapeando padrões. Essas escolas apresentam realidades distintas: a Escola Estadual Aureliano Pimentel, situada no centro de São João del-Rei, caracteriza-se por turmas numerosas; a Escola Municipal Professor Domingos Horta, localizada em região periférica urbana e próxima ao meio rural, possui turmas multisseriadas; já a Escola Municipal de Goiabeiras, inserida na zona rural, igualmente conta com turmas multisseriadas devido ao número reduzido de alunos, todos oriundos da própria comunidade.

Os objetivos específicos incluíram mapear o acesso, identificar usos e redes digitais e compreender as relações desses padrões com as práticas escolares de alfabetização

Para alcançar nossos objetivos, optamos por uma pesquisa quanti-qualitativa, com a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semi-estruturadas, inicialmente, totalizando 68 participações em cada instrumento. Contudo, durante o processo de análise das informações, constatamos que havia registros duplicados. Dessa forma, foram consideradas para a análise apenas 56 respostas válidas em cada instrumento. Para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva fundamentada em Moraes e Galiazzi (2006).

A partir da análise dos dados foi possível compreender que as crianças em processo de alfabetização, nos três contextos, apresentam forte familiaridade com as tecnologias digitais, predominando usos recreativos em detrimento de aplicações educacionais. Essa dissociação, o abismo entre o uso recreativo e o potencial educacional, evidencia a necessidade de mediação pedagógica intencional para articular as TDICs ao processo de alfabetização, transformando-as em ferramentas de aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem quali-quantitativa. A opção por essa perspectiva mista, justifica-se pela complexidade do objeto de investigação no campo da educação, no qual a mensuração de padrões e a compreensão





aprofundada de significados se mostram complementares. Como afirmam Souza e Kerbauy (2017, p. 40), “as abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade”. Nesse sentido, a integração de técnicas visa um duplo objetivo: quantificar padrões recorrentes e, simultaneamente, apreender as nuances e os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências com a cultura escrita digital.

Além disso, de acordo com Souza e Kerbauy (2017), dados quantitativos demandam interpretação qualitativa para ganharem significação, assim como a análise qualitativa pode ser enriquecida e contextualizada por evidências numéricas. Dessa forma, a conjugação dessas abordagens confere maior poder e legitimidade aos resultados, evitando os reducionismos inerentes à adoção de uma única perspectiva.

A produção dos dados envolveu dois procedimentos centrais: questionário e entrevistas semiestruturadas, ambos aplicados nas três escolas parceiras do PIBID, totalizando 56 respostas para cada instrumento. Para garantir a acessibilidade, o questionário foi adaptado ao público infantil e as entrevistas foram realizadas em linguagem acessível, sendo adotadas duas estratégias fundamentais: (1) a inclusão dos logotipos dos aplicativos ao lado de seus nomes, facilitando o reconhecimento visual, e (2) a leitura oral de todas as perguntas, garantindo a inclusão de participantes que ainda não liam com autonomia. Esses cuidados visaram assegurar a acessibilidade do instrumento.

Em complemento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro orientador flexível, o que permitiu aprofundar temas emergentes durante o diálogo. Conforme destacam Batista, Matos e Nascimento (2017), a entrevista constitui uma modalidade de interação essencial entre pesquisador e participante, favorecendo uma escuta atenta e reflexiva. Essa técnica foi crucial para compreender as crenças, os valores e os significados que as crianças atribuem à leitura e à escrita no mundo digital, aspectos que dificilmente seriam capturados em sua totalidade pelo questionário.

Por fim, para a análise do corpus de dados gerado, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada principalmente no trabalho de Moraes e Galiuzzi (2006). Este método foi escolhido por transcender a mera descrição dos dados, propondo-se à construção ativa de novos entendimentos por meio dos processos de "unitização" e "categorização". Na ATD, parte-se do princípio de que as realidades investigadas não são



dadas como certas e estáticas, mas sim como instáveis e em constante movimento, o que corrobora a ideia de Moraes (2004, p. 199) de que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade”, e, por extensão, podem mesmo produzir realidades discursivas. Esse caráter dinâmico se manifesta no próprio processo analítico, descrito pelos autores como um “constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir” (Moraes; Galianzi, 2006, p. 122).

Para a realização desse método, o processo iniciou-se com a unitização, fase em que os dados transcritos das entrevistas e as respostas dos questionários foram minuciosamente desconstruídos. Nesta etapa, as unidades de significado foram definidas por segmentos de falas e tópicos que expressavam ideias, percepções e experiências relacionadas à relação das crianças com o digital, especialmente no que se refere à leitura e à escrita em ambientes digitais. Para isso, esses trechos foram identificados e destacados com cores diferentes, permitindo o recorte dos elementos mais relevantes e o registro de anotações interpretativas à frente. Em seguida, na fase de categorização, as unidades foram agrupadas por semelhanças e contrastes temáticos, dando origem a cinco categorias provisórias: (1) acesso e infraestrutura digital; (2) modos de busca, comunicação e interação digital; (3) o entretenimento digital e à aprendizagem; (4) controle parental; e (5) percepção sobre o uso do celular e de outras tecnologias no contexto escolar. Desse modo, as categorias consolidaram-se na produção de meta-textos (textos analíticos), que representam a síntese interpretativa e profunda do assunto. Nesta fase final, os resultados quantitativos do questionário foram integrados para enriquecer e contextualizar a interpretação qualitativa, permitindo verificar, por exemplo, a recorrência e a representatividade das categorias identificadas no conjunto mais amplo de dados, conferindo assim maior profundidade e validade às conclusões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de 56 crianças, distribuídas entre 6 e 10 anos: 26 (47%) têm 6 anos, 9 (16%) têm 7 anos, 10 (18%) têm 8 anos, 8 (14%) têm 9 anos e 3 (5%) têm 10 anos. Observa-se que o corpus da investigação é formado majoritariamente por crianças que se encontram no processo de alfabetização, o que constitui um aspecto relevante para a compreensão dos resultados, uma vez que as práticas de leitura e escrita digitais se entrelaçam de maneira significativa nessa etapa do desenvolvimento. Nesse sentido, segundo Frade, Araújo e Glória (2018, p.10), “bem antes de as crianças saberem ler, elas têm acesso às





tecnologias digitais e à cultura escrita e seus signos”, mesmo antes de dominarem o sistema alfabético, as crianças já participam dessa cultura digital, desenvolvendo familiaridade com signos, gestos e linguagens próprias da cultura digital.

A partir da ATD, no processo de categorização, emergiram cinco categorias que possibilitam uma compreensão mais aprofundada das relações das crianças com a cultura escrita digital e orientam a discussão dos dados.

1. Acesso e infraestrutura digital:

Para o acesso ao digital revela-se a onipresença do celular, mencionado por 93% dos participantes (52 crianças). Desse total, 68% (35 crianças) possuem um aparelho próprio. Os dados indicam, ainda, que a totalidade das 56 crianças (100%) têm acesso à internet em suas residências, embora em alguns casos esse acesso seja limitado ou dependa da infraestrutura de terceiros, como vizinhos.

Nos contextos individuais, observa-se que o acesso aos dispositivos, como celulares, notebooks, assistentes virtuais, drones e jogos, influencia o modo como cada criança se insere e se relaciona com o mundo digital. Enquanto algumas têm uma variedade de recursos tecnológicos, outras relatam condições mais restritas, com uso compartilhado ou dependente de terceiros. Essa disparidade fica evidente em relatos como o de uma criança que, ao ser questionada sobre os aparelhos eletrônicos disponíveis em sua casa, citou apenas a geladeira. Em contrapartida, outro participante destacou possuir diversos dispositivos, incluindo um drone que, segundo ele, serve “para ver o mundo”, essa expressão interpreta um pouco do potencial simbólico e exploratório que algumas crianças atribuem à tecnologia.

Esse cenário dialoga diretamente com as reflexões de Kenski (2007), na qual a inclusão digital não se restringe à mera presença de equipamentos, mas depende da criação de condições reais e significativas de uso, capazes de promover autonomia, criticidade e apropriação social das tecnologias. De modo semelhante, Frade, Araújo e Glória (2018) afirmam que, embora o acesso às tecnologias esteja amplamente disseminado, o simples contato com a cultura escrita digital não assegura a reflexão sobre seus aspectos.

Dessa forma, embora os dados da pesquisa confirmem a ampla disseminação do acesso às tecnologias entre as crianças, eles também evidenciam disparidades significativas e limitações no seu uso. Portanto, a mera conectividade não se traduz automaticamente em oportunidades iguais de exploração e interação.



2. Modos de busca, comunicação e interação digital:

Em relação às formas de interação digital, observa-se que 29 crianças (52%) afirmam utilizar comandos de voz para realizar buscas ou acessar conteúdos, enquanto 19 (34%) preferem digitar e 8 (14%) os pais acessam para elas. Esses dados evidenciam diferentes níveis de autonomia no uso das tecnologias, possivelmente relacionados à idade, à familiaridade com os dispositivos e às condições de mediação familiar. Quanto à participação em ambientes digitais, 26 crianças (47%) relataram interagir nos comentários de vídeos ou postagens, enquanto 30 (53%) afirmaram não fazê-lo, indicando que, embora o consumo de conteúdo digital seja elevado, a interação ativa ainda ocorre de forma mais restrita.

Em Goiabeiras, o predomínio do comando de voz como principal forma de pesquisa, mesmo entre alunos alfabetizados, demonstra uma forte dependência da oralidade digital e a ausência de exploração do celular como ferramenta de leitura, apesar do seu uso cotidiano para entretenimento. No Aureliano Pimentel, embora as crianças naveguem com autonomia inicial por YouTube, Google e jogos, suas práticas digitais permanecem majoritariamente receptivas, pouco produtoras, evidenciando o que Santos (2022) descreve como “um uso funcional e não crítico das tecnologias”, que só se transforma em letramento quando há mediação pedagógica. Já na Domingos Hortas, o envio de áudios, a preferência pela fala, o uso de assistentes virtuais e a escrita digital adaptada ao interlocutor revelam tanto a nova oralidade digital quanto sinais emergentes de autoria, ainda que marcados por interações rápidas e reativas típicas das redes sociais.

Assim, ao relacionar as três realidades, observa-se que as crianças já vivem plenamente a multimodalidade e os multiletramentos descritos por Santos “As narrativas dos alunos revelam como ocorrem os modos de ler dos alunos do século XXI: eles são leitores de textos impressos, ..., mas também são leitores de textos multiletrados em ambientes digitais.” (2022, p. 104), mas as escolas ainda não conseguiram transformar essas práticas espontâneas em experiências de leitura crítica, dialógica e produtiva, reforçando a necessidade de uma mediação intencional que ressignifique o digital como espaço de aprendizagem. Para Freire (1983), a comunicação autêntica se dá quando há diálogo e produção de sentidos compartilhados; nesse sentido, cabe à escola transformar o uso funcional das TDICs em práticas que favoreçam a autoria, a escuta e o pensamento crítico.





De forma convergente, Rojo (2012) propõe que o letramento digital seja compreendido como prática social, envolvendo leitura e produção de múltiplas linguagens. As crianças do Aureliano já transitam nesses ambientes, mas a mediação escolar ainda não ressignificou essas práticas como experiências de aprendizagem.

3. O entretenimento digital e a aprendizagem:

Os dados coletados revelam diferentes modos de apropriação das TDICs pelas crianças no cotidiano escolar e familiar. Em relação à frequência das atividades digitais, observamos que o uso da internet para tarefas escolares é pouco recorrente: 61% das crianças afirmaram nunca utilizá-la para esse fim, 34% disseram fazê-lo às vezes e apenas 5% disseram usar sempre. O mesmo padrão se repete no uso de aplicativos voltados à leitura e à escrita, prática ausente para 64% das crianças, realizada ocasionalmente por 23% e constante para apenas 13%.

Já o hábito de assistir vídeos educativos mostra-se um pouco mais equilibrado: 34% das crianças afirmam nunca assistir, 36% o fazem às vezes e 30% mantêm essa prática de modo regular. Em contraste, o uso de jogos eletrônicos é quase universal: nenhuma criança declarou não jogar, 30% afirmaram fazê-lo eventualmente e 70% jogaram sempre.

Diante desse cenário, cabe analisar como as práticas espontâneas das crianças com as TDICs podem ser potencializadas pelas escolas, práticas digitais das crianças entrelaçam lazer e aprendizagem, ainda que de modo espontâneo.

Pela ótica da Análise Textual Discursiva (ATD), as falas das crianças vão além da simples descrição de ações: elas expressam modos próprios de compreender o aprender no mundo digital. O ambiente dos jogos, vídeos e aplicativos se constitui como espaço de mobilização de linguagens, símbolos e gestos, permitindo a criação de sentidos. Dessa forma, o entretenimento digital surge como um campo de aprendizagem ativo e multimodal, que estimula curiosidade, criatividade e novas práticas de leitura e escrita.

Essas observações dialogam com as ideias de Coscarelli (2018) e de Frade, Araújo e Glória (2018), ao considerarem que os processos de leitura e escrita, no contexto das TDICs, assumem caráter multimodal e exploram múltiplas linguagens. Street (2014, apud Coscarelli, 2018, p. 35) reforça essa compreensão ao afirmar que a aprendizagem ocorre também na manipulação de imagens, sons, cores e movimentos nas telas digitais.



No campo empírico, identificam-se exemplos concretos disso: as crianças navegam em plataformas como YouTube, Roblox e Minecraft, leem comandos, pesquisam vídeos e utilizam diversos recursos digitais que desativam a leitura crítica e curada de informações (Santos, 2022). Ao prazer articular, ludicidade e conhecimento, demonstram protagonismo e domínio do ambiente digital, comprovando que o entretenimento não exclui a aprendizagem, mas inaugura novas formas de letramento que desafiam o currículo escolar tradicional.

Inspirando-se em Freire (1996), compreende-se que todo ato de conhecer é expressão de liberdade criativa. Assim, as crianças, ao compartilharem suas experiências digitais, revelam-se assuntos de saber, e não apenas consumidores de tecnologia. Nesse sentido, o entretenimento digital precisa ser reconhecido pela escola como um espaço legítimo de produção de sentidos e de alfabetização ampliada.

4. Controle parental:

A maioria das crianças (41; 73%) afirmaram que seus pais controlam o tempo que passam no celular, computador ou outros dispositivos. Uma das respostas destacou que esse controle ocorre apenas durante o momento das tarefas escolares, o que indica uma regulação pontual voltada ao cumprimento das obrigações escolares. Por outro lado, 15 crianças (27%) relataram não ter qualquer tipo de controle por parte dos responsáveis.

A análise revela abordagens distintas entre as escolas sobre o controle parental e suas implicações na mediação das práticas digitais. O controle parental sobre o uso das tecnologias varia entre as famílias, sendo ora mais rígido, ora mais flexível, evidenciando a necessidade de mediação crítica e colaborativa entre escola e responsáveis. À luz de Freire (1996), que defende a educação como um ato de amor e diálogo, percebe-se que a mediação digital deve ser construída de forma compartilhada entre família e escola, valorizando a escuta, o diálogo e a formação ética e crítica das crianças frente às tecnologias.

5. Percepção sobre o uso do celular e de outras tecnologias no contexto escolar:

Nos relatos dos alunos, observa-se uma tensão constante entre interesse pelas tecnologias digitais e consciência das proibições impostas no espaço escolar. Em Goiabeiras, por exemplo, 75% dos participantes concordam com a concessão do celular em sala de aula, mas todos se mostram engajados e motivados nas atividades realizadas com tablets durante as





intervenções pedagógicas. Essa contradição indica que, muitas vezes, as respostas refletem expectativas sociais ou escolares e não as experiências e percepções reais dos estudantes.

Muitas crianças associam o celular ao lazer, ressaltando que utilizam vídeos, jogos ou aplicativos fora da escola para aprender de maneiras que a escola nem sempre permite. Como demonstram Frade, Araújo e Glória (2018), as práticas mais importantes de leitura e escrita digital na infância frequentemente emergem de fora da escola, enquanto o currículo permanece voltado ao texto impresso (p. 58). Gestos como deslizar a tela, escolher vídeos ou digitar mensagens indicam que a cultura digital redefine o significado de ler e escrever.

Esse contraste entre classificação formal e diversão com o uso pedagógico das TDICs desafia a escola a compensar seu papel de mediadora entre as práticas digitais e a aprendizagem formal. Coscarelli (2018) aponta que o desafio não é apenas inserir TDICs no cotidiano escolar, mas formar educadores capazes de promover usos críticos e criativos das ferramentas digitais, tornando alunos leitores e autores de (hiper)textos multimodais. Santos (2022) reforça a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, capaz de articular textos, imagens, sons e movimentos, valorizando colaboração e interatividade.

As vozes das crianças sugerem que as TDICs podem ser vistas como ferramentas de expressão, autoria e produção de saberes, e não como simples distrações. Quando mediadas pedagogicamente, favorecem autonomia, criticidade e alfabetização plural, alinhadas às linguagens da contemporaneidade.

Em consonância com Paulo Freire (1996), escutar as crianças significa legitimar suas leituras sobre o mundo digital, acolhendo práticas inovadoras de aprendizagem. O uso dialógico das TDICs potencializa múltiplos letramentos (Rojo, 2012), expandindo os modos de ler, escrever e significar o mundo. Cabe à escola assumir o desafio político e ético de consideração as práticas culturais digitais como constitutivas dos novos processos de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, emergiu a percepção das próprias crianças sobre o fascínio e o potencial das tecnologias digitais, sintetizada na fala que inspirou o título deste trabalho: “tecnologia é uma coisa que traz muitas coisas legais”. Essa expressão revela como os dispositivos integram o cotidiano infantil, utilizados para brincar, pesquisar, assistir vídeos,





interagir e produzir conteúdos, ainda que nem sempre reconhecidos como práticas de letramento.

Os dados revelaram, contudo, que essa presença intensa do digital não se articula, na mesma proporção, às práticas escolares de alfabetização. Tal distanciamento confirma as críticas de Kenski (2007) acerca de uma inclusão digital limitada ao uso instrumental. Embora tenham amplo acesso às telas, as crianças vivenciam principalmente práticas digitais voltadas ao entretenimento, indicando uma lacuna na mediação pedagógica que poderia ressignificar essas experiências em aprendizagens mais críticas e significativas.

Nesse cenário, projetos que integrem os saberes digitais das crianças ao processo de construção da língua escrita podem superar a separação entre lazer e aprendizagem. Ao homologar a cultura escrita digital no currículo, a escola transforma o que é “legal” e cotidiano em oportunidades de letramento crítico, colaborativo e autoral, legitimando as vivências e a criatividade das novas gerações.

Assim, reforça-se que integrar o universo digital das infâncias ao currículo, como propõe a Pedagogia dos Multiletramentos, constitui um compromisso ético e político. Mais do que adotar dispositivos, trata-se de promover práticas pedagógicas que valorizem as experiências digitais das crianças, favorecendo sua formação como sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar com consciência nos múltiplos letramentos que atravessam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C.; MACEDO, M. S. A. N. O WhatsApp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da COVID-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais. In: MACEDO, M. S. A. N. (org.). *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022.

BATISTA, C. E.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. Uma entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 23-38, 2017.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e educação. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 33–56, jul./dez. 2018.

FRADE, I. C. A. S.; ARAÚJO, M. D. V.; GLÓRIA, J. S. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Belo Horizonte, v. 57–84, jul./dez. 2018.





FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, v. 117-128, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. M. (orgs). *Multiletramentos na escola*. Coleção Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. ISBN 978-8579340413.

SANTOS, N. A. Práticas de leitura na cultura digital sob a perspectiva dos multiletramentos. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZACHARIAS, V. Ensino da leitura em ambientes digitais: desafios e possibilidades. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45–60.

