

LETRAMENTO E ESCOLA: PRÁTICAS DE LEITURA, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CRÍTICA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

LITERACY AND SCHOOL: READING PRACTICES, PEDAGOGICAL MEDIATION AND CRITICAL EDUCATION IN CONTEMPORARY CULTURE

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Edilamar Nava Bicego

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Paula Grasiela Martini

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Claudiomiro dos Santos Pereira

Mestrando em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Marcos Aurélio Chagas Cardoso

Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/j54ctk06>

Aceito em: 14.08.2026

Resumo: O letramento constitui uma dimensão central da escolarização porque envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita, mas também a participação dos estudantes em práticas sociais de leitura, produção textual, interpretação e circulação de sentidos. Em um cenário marcado pela cultura digital, pela multiplicação de linguagens e por desigualdades de acesso a bens culturais e tecnológicos, a escola assume responsabilidade ampliada na formação de leitores e autores capazes de agir criticamente em diferentes contextos. Este artigo analisa as relações entre letramento e escola, articulando práticas de alfabetização, formação docente, participação da família, cultura digital, inclusão e mediação pedagógica. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa, construída exclusivamente a partir dos documentos selecionados para o estudo e das referências neles mobilizadas. A análise evidencia que alfabetização e letramento precisam ser desenvolvidos de forma integrada; que o trabalho docente requer formação continuada vinculada aos desafios concretos da sala de aula; que a parceria escola-família pode ampliar experiências de leitura e escrita quando orientada pedagogicamente; e que o uso de tecnologias digitais só contribui para a aprendizagem quando associado a objetivos curriculares, acessibilidade, acompanhamento e criticidade. Conclui-se que a escola permanece como espaço decisivo de democratização do acesso à cultura escrita e digital, devendo promover práticas que articulem leitura, autoria, reflexão, convivência e participação social, sem converter diferenças de repertório ou familiaridade tecnológica em novas formas de exclusão.

Palavras-chave: Letramento. Escola. Leitura e escrita. Cultura digital. Mediação pedagógica.

Abstract: Literacy is a central dimension of schooling because it involves not only the appropriation of the writing system but also students participation in social practices of reading, text production, interpretation, and meaning-making. In a context marked by digital culture, multiple languages, and inequalities in access to cultural and technological resources, schools assume an expanded responsibility in educating readers and authors capable of acting critically in different contexts. This article analyzes the relationship between literacy and school by connecting literacy practices, teacher education, family participation, digital culture, inclusion, and pedagogical mediation. It is a qualitative, bibliographic, and analytical-interpretive study based exclusively on the selected documents and the references mobilized within them. The analysis indicates that initial literacy and broader literacy practices must be developed in an integrated way; teaching requires continuing education connected to concrete classroom challenges; school-family partnerships can expand reading and writing experiences when pedagogically guided; and digital technologies contribute to learning only when associated with curricular objectives, accessibility, monitoring, and critical engagement. The study concludes that schools remain decisive spaces for democratizing access to written and digital culture and should promote practices that articulate reading, authorship, reflection, coexistence, and social participation without turning differences in repertoire or technological familiarity into new forms of exclusion.

Keywords: Literacy. School. Reading and writing. Digital culture. Pedagogical mediation.

1 Introdução

A discussão sobre letramento ultrapassa a aprendizagem técnica da leitura e da escrita porque diz respeito às formas pelas quais sujeitos participam de práticas de linguagem em diferentes espaços sociais. No contexto escolar, essa compreensão desloca o ensino de uma perspectiva restrita à decodificação para uma abordagem em que ler, escrever, interpretar, produzir, argumentar e compartilhar sentidos integram o processo formativo. Tal deslocamento não elimina a importância da alfabetização; ao contrário, exige que a apropriação do sistema de escrita seja articulada às situações em que a linguagem cumpre funções reais na vida social.

Soares (2018) entende alfabetização e letramento como processos distintos, porém inseparáveis no trabalho pedagógico. A alfabetização envolve a aprendizagem do sistema alfabético, enquanto o letramento se relaciona aos usos sociais da leitura e da escrita. Essa articulação é especialmente relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças consolidam conhecimentos sobre o funcionamento da escrita e, simultaneamente, ampliam sua inserção em práticas comunicativas que conferem sentido ao que aprendem. Quando esses processos são dissociados, o ensino tende a tornar-se mecânico e pouco conectado às experiências culturais dos estudantes.

A escola ocupa posição singular nesse debate porque reúne sujeitos provenientes de contextos socioculturais diversos. Alguns estudantes chegam às salas de aula tendo vivenciado intensamente livros, conversas sobre textos, dispositivos digitais, jogos de linguagem e situações de escrita; outros tiveram oportunidades mais restritas. A função pública da escola consiste justamente em impedir que essas diferenças iniciais se convertam em desigualdades permanentes. A Base Nacional Comum Curricular reconhece a cultura digital como dimensão da formação integral e propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à produção de conhecimentos e ao uso crítico das tecnologias (BRASIL, 2018).

O desafio contemporâneo, portanto, não se resume a garantir que o estudante domine convencionalmente a escrita. É necessário que ele compreenda gêneros textuais, reconheça diferentes finalidades comunicativas, avalie informações, produza argumentos, transite por suportes impressos e digitais e saiba participar de situações sociais mediadas pela linguagem. A presença cotidiana de plataformas, redes, aplicativos e ambientes virtuais amplia o campo do letramento e torna evidente que a formação do leitor não se encerra no livro impresso.

Castells (2022) caracteriza a sociedade em rede pela circulação intensa de informações e pela conectividade que reorganiza práticas sociais. Para a escola, essa condição cria uma responsabilidade educativa renovada: ensinar a acessar informações já não é suficiente; torna-se necessário ensinar a selecioná-las, interpretá-las, relacioná-las, questioná-las e transformá-las em conhecimento. Kenski (2022) observa que a presença das tecnologias na educação requer ressignificação das práticas pedagógicas, pois a simples utilização de recursos digitais não modifica, por si só, a lógica do ensino.

Essa constatação aproxima letramento, cultura digital e mediação pedagógica. A aprendizagem depende menos da novidade do suporte e mais da intencionalidade das atividades, da clareza dos objetivos, das formas de acompanhamento e das oportunidades de revisão e autoria. Moran (2012) ressalta que práticas educacionais mais participativas podem favorecer autonomia e protagonismo, enquanto Moran (2018) destaca o potencial de metodologias ativas quando articuladas à construção significativa do conhecimento.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que as tecnologias introduzem novas desigualdades. A familiaridade com dispositivos, a qualidade da conexão, a disponibilidade de equipamentos, o repertório de navegação e o conhecimento para avaliar fontes distribuem-se de maneira desigual entre estudantes. Souza (2023) chama atenção para a dimensão social do letramento digital, indicando que práticas digitais precisam ser compreendidas em relação aos contextos de acesso e participação. Assim, a escola não deve pressupor que todos dominam os mesmos procedimentos apenas porque convivem com telas em seu cotidiano.

A formação docente torna-se componente decisivo dessa discussão. Tardif (2014) demonstra que os saberes profissionais são construídos em relação estreita com a experiência, o trabalho e as demandas concretas da profissão. Imbernón (2016) defende processos formativos permanentes, vinculados às necessidades reais das escolas, enquanto Nóvoa (2019) ressalta a importância de pensar a profissão docente a partir da colaboração e da reflexão sobre a prática. No campo do letramento, isso significa preparar professores para planejar situações diversificadas de leitura e escrita, interpretar dificuldades, acompanhar progressos e articular linguagem, currículo, inclusão e cultura digital.

A relação escola-família também compõe esse cenário. Paro (2015) destaca a dimensão social e democrática da educação, o que permite compreender que a participação das famílias não deve ser reduzida à fiscalização de tarefas. Quando orientada pelo diálogo, a colaboração pode ampliar experiências de leitura, escrita e conversação em diferentes ambientes. Contudo, a escola precisa evitar a transferência de responsabilidades pedagógicas para as famílias, sobretudo porque as condições materiais, os repertórios culturais e a disponibilidade de tempo são profundamente desiguais.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar o letramento como responsabilidade formativa da escola, considerando as relações entre alfabetização, práticas sociais de linguagem, formação docente, participação da família, cultura digital, inclusão e mediação pedagógica. A questão orientadora busca compreender de que modo a escola pode promover letramentos socialmente significativos sem transformar diferenças de repertório, acesso ou familiaridade tecnológica em mecanismos de seleção educacional. A relevância do estudo reside na necessidade de pensar o letramento como processo contínuo, plural e atravessado por mudanças culturais que exigem da escola compromisso simultâneo com conhecimento, equidade, criticidade e participação.

2 Letramento e escola: fundamentos para uma prática social da linguagem

Compreender o letramento como prática social implica reconhecer que leitura e escrita adquirem sentidos específicos conforme os contextos em que são utilizadas. A escola não trabalha com uma linguagem neutra ou descolada da vida coletiva. Cada atividade de leitura, produção textual ou interpretação participa de formas culturais de comunicação e pode aproximar o estudante de práticas sociais mais amplas ou, ao contrário, restringir seu contato a exercícios repetitivos sem função reconhecível.

Soares (2020) contribui para esse debate ao tratar o letramento como fenômeno que envolve diferentes dimensões e usos da escrita. A pluralidade de situações em que se lê e se escreve permite compreender que não existe uma única forma de ser letrado. O estudante pode dominar determinadas práticas e ainda necessitar de mediação para atuar em outras. Por isso, a escola precisa ampliar repertórios, oferecendo contato com gêneros, suportes e situações comunicativas variados.

Kleiman (2014) reforça a compreensão do letramento como prática social e evidencia a importância dos contextos de uso da escrita. Essa perspectiva ajuda a superar atividades em que o texto aparece apenas como pretexto para localizar informações isoladas ou identificar elementos gramaticais. Uma proposta orientada pelo letramento considera por que se lê, para quem se escreve, quais conhecimentos são mobilizados, que efeitos de sentido são produzidos e como o gênero se relaciona com determinado campo de atividade.

Na escola, isso pode se concretizar em projetos de leitura, rodas de conversa, produção de cartas, relatos, resenhas, notícias, registros de pesquisa, textos de divulgação, apresentações multimodais e outras práticas em que os estudantes percebam destinatários, finalidades e escolhas discursivas. O valor pedagógico dessas experiências não está apenas em torná-las agradáveis, mas em permitir que conhecimentos sobre o sistema de escrita, vocabulário, organização textual, argumentação e leitura crítica sejam mobilizados de modo integrado.

A defesa de práticas sociais não significa abandonar o ensino sistemático. Ao contrário, a aprendizagem da escrita requer intencionalidade, sequência, intervenção e acompanhamento. O desafio consiste em evitar a falsa oposição entre ensinar o funcionamento do sistema alfabético e inserir a criança em usos significativos da linguagem. Soares (2018) sustenta justamente essa integração ao discutir a necessidade de alfabetizar letrando, preservando a especificidade dos conhecimentos envolvidos sem separar o domínio do código de suas funções sociais.

Essa abordagem também ajuda a interpretar dificuldades de aprendizagem com maior cuidado. Quando a escola considera apenas o resultado final, pode atribuir ao estudante problemas que decorrem de práticas pouco acessíveis, de expectativas não explicitadas ou da falta de oportunidades anteriores. Um trabalho orientado pelo letramento procura conhecer o que o aluno já sabe, quais estratégias utiliza, que gêneros reconhece, como participa oralmente e quais apoios favorecem seu avanço. A avaliação deixa de ser simples verificação e passa a alimentar novas decisões didáticas.

As desigualdades de acesso à cultura escrita tornam essa função ainda mais importante. A BNCC reconhece a necessidade de garantir direitos de aprendizagem e de considerar a diversidade dos estudantes (BRASIL, 2018). Em uma perspectiva de equidade, isso significa assegurar a todos experiências ricas de leitura e escrita na própria escola, sem pressupor que tais experiências ocorram com a mesma intensidade fora dela. A biblioteca, os acervos de sala, os momentos de leitura mediada, os projetos de autoria e as situações de circulação de textos constituem, nesse sentido, dispositivos de democratização cultural.

O letramento também possui dimensão identitária. Ao ler e produzir textos, os estudantes entram em contato com discursos, valores, modos de representar pessoas e

interpretações sobre o mundo. A escola precisa criar condições para que essa participação ocorra com reflexão, permitindo que diferentes vozes sejam reconhecidas sem abandonar critérios de análise, argumentação e convivência. O desenvolvimento da linguagem envolve aprender a falar e escrever, mas também aprender a escutar, revisar, discordar e justificar posições.

A escola, portanto, não pode restringir o letramento a uma disciplina ou etapa específica. Embora a alfabetização tenha centralidade nos anos iniciais, práticas de leitura e escrita atravessam todas as áreas do conhecimento. Ler um problema matemático, interpretar um gráfico, compreender uma fonte histórica, registrar uma observação científica ou analisar uma imagem exige conhecimentos linguísticos e discursivos específicos. O letramento escolar é, assim, responsabilidade compartilhada por todo o currículo.

3 Alfabetização e letramento nos anos iniciais

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a relação entre alfabetização e letramento assume caráter estruturante. É nesse período que as crianças avançam na compreensão do sistema de escrita alfabética e consolidam formas mais autônomas de leitura e produção textual. O modo como a escola organiza essa etapa influencia o vínculo que os estudantes estabelecerão com a linguagem escrita ao longo da escolarização.

Soares (2018) chama atenção para a necessidade de preservar as especificidades da alfabetização sem reduzi-la a exercícios descontextualizados. O domínio das relações entre sons e letras, das convenções gráficas e de regularidades do sistema é indispensável, mas sua aprendizagem ganha maior significado quando integrada à leitura de textos, à produção escrita e à compreensão das funções sociais da linguagem. Ensinar o sistema e promover usos reais da escrita são dimensões complementares do mesmo processo educativo.

Práticas excessivamente centradas em cópia, repetição e decodificação podem produzir desempenho aparente sem garantir compreensão. Quando o estudante lê palavras ou frases isoladas sem compreender para que se lê ou como o texto se organiza, parte importante do processo permanece fragilizada. Soares (2020) destaca a necessidade de considerar o letramento em sua dimensão social, o que implica inserir a aprendizagem em situações em que a linguagem tenha finalidade reconhecível.

Kleiman (2014) permite aprofundar essa análise ao mostrar que os significados do letramento são construídos em práticas sociais. A criança que participa de uma leitura compartilhada, conversa sobre uma história, acompanha a escrita de um bilhete ou produz coletivamente um texto está aprendendo simultaneamente sobre linguagem, interação e formas de participação. Essas experiências não substituem intervenções específicas sobre o sistema de escrita; elas oferecem o contexto em que tais conhecimentos adquirem função.

O planejamento do professor precisa, por isso, combinar momentos distintos: leitura realizada pelo docente, leitura autônoma, escrita espontânea, produção coletiva, reflexão sobre palavras e frases, análise de regularidades, revisão textual e circulação das produções. A variedade não deve resultar em atividades dispersas, mas em sequências com objetivos claros e acompanhamento do que cada estudante consegue realizar. Tardif (2014) lembra que a ação docente é sustentada por saberes profissionais diversos, o que exige do professor capacidade de articular conhecimentos teóricos, experiência e leitura da situação concreta.

Outro aspecto central é a heterogeneidade. Turmas de alfabetização reúnem estudantes com ritmos, repertórios e experiências diferentes. Tratar todos exatamente da mesma maneira pode acentuar desigualdades quando alguns necessitam de apoio mais intenso, outros de desafios adicionais e outros de mediações específicas de acesso. A formação docente precisa preparar o professor para identificar essas diferenças sem cristalizá-las em rótulos. Imbernón (2016) defende uma formação conectada aos problemas reais do cotidiano, o que se mostra particularmente pertinente diante da complexidade do trabalho alfabetizador.

A avaliação formativa tem papel decisivo nesse processo. Em vez de concentrar-se apenas em produtos finais, ela acompanha estratégias, hipóteses, avanços e dificuldades. Esse acompanhamento possibilita reorganizar intervenções, selecionar textos mais adequados, propor agrupamentos produtivos e oferecer devolutivas que indiquem caminhos de melhoria. O estudante também precisa compreender o que está aprendendo e perceber seus progressos, pois a construção de autonomia depende de objetivos compreensíveis e oportunidades de revisão.

A alfabetização em perspectiva de letramento, portanto, não se reduz a um método único. Ela exige princípios: ensino explícito do sistema de escrita, contato frequente com textos de qualidade, participação em situações reais de linguagem, acompanhamento contínuo, diversidade de estratégias e compromisso com a aprendizagem de todos. Esses princípios ajudam a evitar tanto práticas mecânicas quanto abordagens que abandonem a sistematização necessária à apropriação da escrita.

4 Formação docente e mediação pedagógica

O desenvolvimento de práticas de letramento depende diretamente da qualidade da mediação pedagógica. Recursos, materiais e tecnologias podem ampliar possibilidades, mas não substituem decisões docentes sobre objetivos, sequências, intervenções, critérios de avaliação e formas de participação. Por essa razão, a formação continuada precisa ocupar lugar estrutural nas políticas escolares, especialmente quando mudanças culturais e tecnológicas alteram as formas de ler, escrever e produzir conhecimento.

Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais e vinculados à experiência profissional. Essa formulação afasta a ideia de que o professor apenas aplica conhecimentos prontos elaborados fora da escola. Ele interpreta situações, seleciona estratégias, combina saberes curriculares e pedagógicos e aprende com os problemas que enfrenta. No campo do letramento, essa capacidade é essencial porque as respostas dos estudantes são diversas e exigem intervenções que não podem ser totalmente antecipadas por prescrições gerais.

Imbernón (2016) argumenta que a formação docente deve ser entendida como processo permanente e relacionado às transformações do trabalho educativo. A formação perde força quando se resume a encontros isolados, desvinculados do contexto. Para contribuir com práticas de leitura e escrita, precisa partir de evidências do cotidiano: produções dos estudantes, registros de avaliação, sequências didáticas, dificuldades recorrentes, possibilidades de adaptação e análise de materiais.

Nóvoa (2019) enfatiza a dimensão coletiva da profissão, destacando a importância de espaços em que professores possam discutir práticas e construir conhecimentos profissionais em colaboração. Essa perspectiva é especialmente fértil para o letramento, pois projetos de leitura e escrita podem envolver diferentes turmas, áreas e profissionais. A troca entre docentes permite comparar estratégias, analisar resultados e superar a lógica de que cada professor deve resolver isoladamente problemas complexos.

Na cultura digital, a necessidade de formação torna-se ainda mais evidente. Nóvoa (2022) defende a valorização da escola e dos professores em processos de transformação, chamando atenção para a necessidade de condições institucionais adequadas. A integração de tecnologias exige tempo para selecionar recursos, testar acessibilidade, organizar instruções, prever alternativas e avaliar se a atividade efetivamente favorece aprendizagem. Sem essas condições, a inovação corre o risco de permanecer superficial.

Kenski (2022) mostra que tecnologias e ensino precisam ser pensados de forma articulada às propostas pedagógicas. A presença de dispositivos não assegura novas formas de aprender; seu potencial depende da relação entre ferramenta, objetivo e metodologia. Essa ideia desloca a formação do domínio técnico isolado para o desenvolvimento de competências pedagógicas de seleção, adaptação e mediação.

Moran (2012) ressalta que metodologias participativas podem ampliar a autonomia dos estudantes, mas tal autonomia precisa ser ensinada e acompanhada. Em atividades de pesquisa digital, por exemplo, não basta pedir que o aluno encontre informações. É necessário trabalhar critérios de busca, confiabilidade das fontes, síntese, autoria e uso responsável. Moran (2018) também evidencia que metodologias ativas exigem organização intencional para que o protagonismo discente não seja confundido com ausência de orientação.

A mediação pedagógica de qualidade combina exigência e apoio. O professor explicita objetivos, oferece modelos quando necessário, formula perguntas que promovem reflexão, cria oportunidades de tentativa, fornece devolutivas e gradualmente reduz apoios à medida que o estudante se torna mais autônomo. Essa lógica é válida tanto para a alfabetização inicial quanto para práticas avançadas de leitura crítica em ambientes digitais.

A formação continuada, nesse sentido, precisa contemplar pelo menos quatro dimensões articuladas: conhecimento sobre alfabetização e linguagem; planejamento e avaliação; inclusão e diversidade; e cultura digital. Separar essas dimensões pode produzir práticas fragmentadas. Um professor pode dominar determinada plataforma e ainda não saber como usá-la para desenvolver leitura crítica; pode conhecer teorias de letramento e encontrar dificuldades para ajustar propostas a estudantes com diferentes necessidades. A formação deve criar pontes entre esses conhecimentos.

5 Escola, família e experiências de leitura e escrita

A família participa da formação linguística da criança desde muito antes da escolarização formal. Conversas, histórias, músicas, bilhetes, listas, mensagens, jogos e usos cotidianos de dispositivos digitais constituem experiências que aproximam a criança de diferentes formas de linguagem. Contudo, essas experiências são variadas e não podem ser tomadas pela escola como padrão universal. A diversidade familiar exige uma postura de diálogo que reconheça diferentes repertórios sem hierarquizá-los.

Paro (2015) contribui para compreender a relação escola-família a partir de uma perspectiva democrática. A participação dos responsáveis não deve ocorrer apenas em momentos de cobrança ou quando surgem dificuldades. Uma relação educativa mais consistente envolve comunicação frequente, explicitação de objetivos e construção de confiança. No campo do letramento, isso significa orientar as famílias sobre maneiras possíveis de apoiar a leitura e a escrita sem transformar o lar em extensão rígida da sala de aula.

Kleiman (2014) permite compreender que práticas de letramento são socialmente situadas. Assim, atividades domésticas aparentemente simples podem ter grande valor quando reconhecidas pedagogicamente: conversar sobre uma notícia, ler uma receita, comparar preços, acompanhar uma história, escrever uma mensagem ou observar placas e embalagens. A escola pode valorizar essas experiências e ampliar seus sentidos, em vez de restringir o envolvimento familiar a fichas e exercícios repetitivos.

A parceria, contudo, precisa respeitar limites concretos. Nem todas as famílias possuem tempo, escolaridade, acesso a livros, equipamentos ou segurança para orientar atividades. Transferir à família a responsabilidade pela aprendizagem pode aprofundar desigualdades e produzir culpabilização. O papel da escola é garantir que os direitos de

aprendizagem sejam efetivados no espaço educacional e, quando possível, criar formas acessíveis de participação complementar.

Nóvoa (2019) destaca o caráter relacional e coletivo do trabalho educativo. A aproximação com as famílias pode fortalecer a compreensão sobre os estudantes e favorecer estratégias mais contextualizadas. Reuniões dialógicas, oficinas de leitura, empréstimo de livros, momentos de compartilhamento de produções e orientações simples sobre leitura em casa são possibilidades que valorizam a participação sem exigir conhecimentos especializados.

Soares (2020) ajuda a lembrar que o letramento ocorre em diferentes contextos e gêneros. A escola pode, portanto, reconhecer práticas familiares de linguagem como ponto de partida para ampliar repertórios. Essa postura evita duas distorções: considerar que apenas práticas escolares são legítimas ou supor que qualquer experiência cotidiana seja suficiente para garantir aprendizagens sistemáticas. O trabalho pedagógico precisa articular valorização da experiência e ampliação cultural.

Na cultura digital, a parceria ganha novas formas. Famílias e estudantes convivem com mensagens instantâneas, vídeos, redes sociais, plataformas de aprendizagem e aplicativos. A escola pode orientar sobre segurança, tempo de uso, checagem de informações e participação responsável, mas precisa evitar discursos que demonizem ou idealizem a tecnologia. O objetivo é construir critérios compartilhados que apoiem a formação crítica.

6 Letramento digital, criticidade e autoria

A expansão da cultura digital alterou profundamente as práticas de leitura e escrita. Textos circulam em telas, combinam palavras, imagens, áudios, vídeos, hiperlinks e formas interativas de navegação. Essas mudanças não eliminam competências tradicionais; elas adicionam novas exigências ao leitor. Ler em ambiente digital envolve selecionar caminhos, avaliar fontes, manter atenção diante de múltiplos estímulos e compreender como diferentes linguagens se articulam.

Castells (2022) descreve uma sociedade marcada por redes de informação e comunicação em escala ampliada. Nesse ambiente, a escola não controla mais o acesso ao conhecimento como ocorria quando o livro didático e a fala do professor eram as principais fontes disponíveis. Sua função desloca-se para a mediação: ajudar os estudantes a transformar informação abundante em conhecimento organizado, relevante e eticamente utilizado.

Santaella (2020) analisa transformações culturais decorrentes das mídias e da cibercultura, mostrando que modos de aprender e comunicar-se são reorganizados por novas linguagens. Para o trabalho escolar, essa constatação exige ampliar a noção de texto

e preparar estudantes para interpretar materiais multimodais. O leitor precisa reconhecer como imagens, sons, design, enquadramentos e escolhas de edição produzem efeitos de sentido.

Selwyn (2021) adverte que tecnologias educacionais não são neutras. Plataformas, aplicativos e sistemas digitais carregam valores, interesses e formas específicas de organizar a atividade. Essa perspectiva é fundamental para o letramento crítico porque impede que a escola trate ferramentas como soluções automáticas. O estudante precisa aprender não apenas a usar um recurso, mas a perguntar quem o produziu, com que finalidade, quais dados são coletados, quais possibilidades são favorecidas e quais limites estão presentes.

Pierobon (2021) relaciona letramento digital e multiletramentos às possibilidades de inclusão social. Essa associação reforça que o domínio tecnológico não pode ser reduzido a executar comandos. Participar de modo efetivo exige compreender linguagens, produzir sentidos, comunicar-se e agir em diferentes ambientes. A escola precisa oferecer essas experiências a todos os estudantes, evitando que aqueles com maior familiaridade prévia acumulem vantagens enquanto outros permanecem em posições periféricas.

Souza (2023) destaca os aspectos sociais do letramento digital e suas possibilidades pedagógicas. Essa abordagem é especialmente relevante porque evidencia que o acesso técnico é apenas uma parte da inclusão. Dois estudantes podem utilizar o mesmo dispositivo e apresentar condições muito diferentes de participação: um sabe localizar fontes, organizar arquivos, escrever textos, avaliar informações e pedir ajuda; outro domina apenas procedimentos de entretenimento. Presumir igualdade de competência porque ambos usam smartphones constitui erro pedagógico.

Mattos (2019) enfatiza o desenvolvimento da leitura crítica como componente da inclusão digital. A escola pode trabalhar essa dimensão ao propor comparação de fontes, análise de argumentos, identificação de evidências, verificação de autoria e discussão sobre circulação de conteúdos. Essas práticas devem ocorrer em atividades concretas, integradas ao currículo, e não apenas em orientações genéricas sobre perigos da internet.

A autoria ocupa lugar central nesse processo. Produzir textos digitais implica tomar decisões sobre linguagem, formato, público, exposição e circulação. O estudante precisa aprender a revisar, citar, atribuir autoria, respeitar direitos e considerar as consequências de publicar. A escola pode explorar gêneros como podcasts, apresentações, infográficos, vídeos, blogs, resenhas e campanhas, desde que os objetivos de aprendizagem permaneçam claros.

Moran (2018) contribui para pensar situações em que os estudantes assumam papel mais ativo na construção do conhecimento. Projetos de investigação, resolução de problemas e produção colaborativa podem favorecer autonomia, mas precisam de critérios e devolutivas. O protagonismo não significa realizar atividades sem orientação;

significa participar de decisões, justificar escolhas e responsabilizar-se pelo processo de aprendizagem.

O letramento digital crítico, portanto, combina conhecimentos técnicos, linguísticos, éticos e sociais. Ensinar a clicar, pesquisar ou preencher formulários é insuficiente se o estudante não aprende a compreender textos, avaliar credibilidade, produzir argumentos e reconhecer efeitos da linguagem. A escola deve tratar o digital como campo de formação cultural, e não apenas como suporte moderno para práticas tradicionais.

7 Inclusão, acessibilidade e justiça de participação

Pensar letramento na escola exige considerar quem consegue participar das atividades propostas e em quais condições. Uma prática pode parecer acessível ao professor e ainda produzir barreiras para estudantes que necessitam de outras formas de apresentação, mais tempo, apoio de leitura, organização por etapas ou alternativas de expressão. A inclusão depende de planejamento capaz de antecipar diferenças sem reduzir expectativas de aprendizagem.

Duque et al. (2024) relacionam educação especial, alfabetização e inclusão social, destacando a importância de pensar aprendizagem em termos de participação e suporte. Essa perspectiva ajuda a compreender que estudantes público da Educação Especial não devem receber atividades paralelas e empobrecidas como regra. O desafio é construir caminhos de acesso ao currículo que preservem objetivos formativos relevantes e ofereçam mediações adequadas.

No ambiente digital, barreiras podem aparecer em interfaces pouco intuitivas, textos com baixo contraste, excesso de estímulos, instruções longas, ausência de alternativas de áudio ou dificuldades de navegação. A acessibilidade precisa ser considerada desde o planejamento, e não apenas como adaptação posterior. Selecionar materiais legíveis, organizar tarefas em etapas, oferecer modelos e permitir diferentes formas de resposta são decisões que ampliam a participação de toda a turma.

Santos et al. (2024) discutem práticas inovadoras associadas ao letramento digital e à inclusão, ressaltando a importância da intencionalidade pedagógica. A tecnologia pode ampliar possibilidades quando o professor acompanha processos, fornece devolutivas e ajusta tarefas. Sem mediação, pode funcionar como filtro que favorece estudantes mais rápidos ou experientes e dificulta a participação daqueles que precisam de apoio.

A justiça de participação envolve, portanto, distribuir oportunidades reais de aprender, produzir e se expressar. Não basta permitir que todos acessem a mesma plataforma; é preciso verificar se conseguem compreender a tarefa, utilizar os recursos

e demonstrar o que sabem. A escola deve observar os efeitos de suas escolhas e ajustar propostas quando determinadas barreiras se tornam recorrentes.

A avaliação formativa é fundamental nesse processo. Ao acompanhar como cada estudante participa, quais estratégias utiliza e onde encontra obstáculos, o professor obtém informações para reorganizar intervenções. O objetivo não é flexibilizar de forma indiscriminada, mas tornar visíveis os apoios necessários para que os estudantes possam avançar com autonomia crescente.

Essa abordagem também contribui para evitar a associação equivocada entre inclusão e diminuição das exigências acadêmicas. A inclusão pressupõe expectativas de aprendizagem, mas reconhece que caminhos, tempos e recursos podem ser diferentes. Em práticas de letramento, isso significa garantir acesso aos mesmos campos de conhecimento e participação, oferecendo mediações que permitam ao estudante ler, escrever, argumentar e produzir sentidos de modo cada vez mais independente.

8 Percorso metodológico

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e de natureza analítico-interpretativa. A opção pela abordagem qualitativa decorre do objetivo de compreender relações conceituais e pedagógicas entre letramento, escola, alfabetização, cultura digital, mediação docente, inclusão e participação. Minayo (2016) ressalta que pesquisas qualitativas se voltam para significados, relações e processos, o que se mostra adequado à análise de concepções educacionais e práticas de linguagem.

O corpus foi constituído exclusivamente pelos três documentos encaminhados para a elaboração do artigo e pelas referências efetivamente mobilizadas nesses materiais. Não foram incorporados autores externos ao conjunto fornecido. Esse procedimento atende ao princípio de coerência entre citações e referências e permite que a discussão permaneça fiel ao recorte documental definido para o estudo.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante leitura integral e seleção de eixos temáticos presentes nos documentos. Gil (2019) compreende a pesquisa bibliográfica como procedimento que permite sistematizar conhecimentos já produzidos e construir uma base teórica para análise de determinado problema. No presente estudo, essa sistematização concentrou-se em conceitos recorrentes e complementares: alfabetização e letramento; formação docente; escola-família; cultura digital; letramento crítico; acessibilidade; inclusão; autoria e mediação pedagógica.

A análise ocorreu em três movimentos. Inicialmente, realizou-se leitura exploratória para identificação dos principais argumentos e autores. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica, buscando convergências, distinções e possibilidades de articulação entre os textos. Por fim, os conteúdos foram reorganizados em categorias interpretativas, evitando

a reprodução da estrutura dos artigos de origem. Bardin (2016) oferece referência para a organização temática de conteúdos, permitindo agrupar unidades de sentido em categorias coerentes com os objetivos da investigação.

As categorias construídas foram: letramento como prática social da linguagem; integração entre alfabetização e letramento; formação e mediação docente; participação da família; letramento digital crítico; inclusão e acessibilidade; e implicações para a organização pedagógica da escola. A análise não buscou quantificar ocorrências de termos, mas compreender como os documentos contribuem conjuntamente para pensar o papel contemporâneo da escola na formação de leitores e autores.

Por se tratar de estudo bibliográfico, não houve participação direta de sujeitos nem produção de dados de campo. As conclusões, portanto, dizem respeito ao diálogo teórico estabelecido entre os materiais analisados e não devem ser interpretadas como generalização empírica sobre todas as escolas. Essa delimitação constitui também uma das limitações do artigo e indica a relevância de pesquisas futuras que observem práticas concretas de letramento em contextos escolares diversos.

9 Análise e discussão dos resultados

A leitura articulada dos documentos permite identificar uma primeira convergência: o letramento é compreendido como processo que não se limita à aquisição de habilidades técnicas. Tanto as discussões sobre alfabetização quanto aquelas relacionadas à cultura digital apontam para a necessidade de inserir o estudante em práticas de linguagem que envolvam compreensão, autoria, participação e criticidade. Essa continuidade ajuda a superar a ideia de que existiriam, de um lado, habilidades tradicionais de leitura e escrita e, de outro, competências digitais completamente independentes.

Soares (2018; 2020) e Kleiman (2014) oferecem fundamentos para compreender leitura e escrita como práticas situadas socialmente. Nos documentos sobre cultura digital, essa concepção se amplia para ambientes multimodais e conectados. Pierobon (2021), Souza (2023) e Mattos (2019) mostram que o letramento digital envolve participação social, interpretação e leitura crítica. A análise evidencia, portanto, uma linha de continuidade: muda o suporte, ampliam-se as linguagens, mas permanece a necessidade de produzir sentido em contextos sociais.

Uma segunda convergência refere-se à centralidade da mediação docente. Os textos rejeitam a ideia de que materiais ou tecnologias sejam suficientes para produzir aprendizagem. Tardif (2014), Imbernón (2016) e Nóvoa (2019) destacam a complexidade do trabalho docente e a importância da formação contínua. No campo digital, Kenski (2022), Moran (2012; 2018) e Nóvoa (2022) reforçam que práticas inovadoras dependem de planejamento, objetivos e condições institucionais.

Esse resultado é relevante porque ajuda a distinguir inovação tecnológica de inovação pedagógica. Uma atividade pode utilizar dispositivos recentes e reproduzir práticas de baixa exigência cognitiva, assim como uma situação aparentemente simples de leitura compartilhada pode promover inferência, argumentação e autoria. O critério de qualidade precisa ser o que a atividade possibilita em termos de aprendizagem, participação e desenvolvimento, e não a novidade do recurso utilizado.

A terceira convergência está relacionada à equidade. Os materiais analisados reconhecem que estudantes chegam à escola com repertórios diferentes de leitura, escrita e tecnologia. A instituição precisa impedir que essas diferenças se transformem em mecanismos de seleção. Quando uma atividade digital pressupõe procedimentos não ensinados, o estudante mais familiarizado com tecnologia tende a realizar a tarefa com maior facilidade, embora essa vantagem não corresponda necessariamente ao conhecimento curricular em avaliação. Do mesmo modo, quando a escola exige apoio familiar intenso para tarefas de alfabetização, pode favorecer crianças cujas famílias dispõem de maior tempo e repertório.

A perspectiva de equidade exige que procedimentos relevantes sejam ensinados na própria escola. Isso vale para ler em voz alta, produzir um texto, revisar um parágrafo, pesquisar uma fonte, organizar arquivos, utilizar uma plataforma ou construir uma apresentação. A escola não deve tratar conhecimentos socialmente distribuídos de maneira desigual como pré-requisitos invisíveis. Torná-los objetos de ensino é parte de sua função democratizadora.

A participação da família aparece como dimensão importante, mas precisa ser interpretada com equilíbrio. Paro (2015) e as discussões presentes nos materiais indicam benefícios de uma relação colaborativa, sobretudo quando a comunicação é respeitosa e orientada para a aprendizagem. Entretanto, a análise reforça que o apoio familiar deve complementar, e não substituir, a responsabilidade pedagógica da escola. Estratégias simples de leitura compartilhada, conversa sobre textos e valorização das produções podem ampliar experiências, desde que não sejam convertidas em exigências incompatíveis com realidades familiares diversas.

Outra evidência diz respeito à ampliação do conceito de leitura. No ambiente digital, ler envolve navegar, selecionar, comparar e avaliar. Santaella (2020) e Castells (2022) ajudam a compreender a transformação dos ecossistemas informacionais, enquanto Selwyn (2021) alerta para valores e interesses presentes nas tecnologias. Assim, formar leitores críticos significa incluir o exame das condições de produção e circulação dos conteúdos. A escola precisa ensinar que informação disponível não é sinônimo de informação confiável.

A autoria também se amplia. Em práticas escolares tradicionais, muitas produções destinavam-se exclusivamente ao professor. Ambientes digitais permitem circulação

mais ampla, o que cria oportunidades e responsabilidades. O estudante pode produzir para colegas, comunidade e públicos externos, mas precisa compreender questões de privacidade, direitos, citações, respeito e exposição. O letramento crítico envolve reconhecer que toda publicação produz efeitos e participa de relações sociais.

A análise indica ainda que inclusão e acessibilidade devem ser incorporadas desde o planejamento. Duque et al. (2024) e Santos et al. (2024) contribuem para pensar participação e suporte como dimensões do processo de aprendizagem. Em vez de criar uma atividade única e depois adaptar para alguns, a escola pode planejar propostas com múltiplas formas de acesso, apoio e expressão. Essa postura reduz barreiras e favorece estudantes com diferentes ritmos e necessidades.

A formação continuada emerge, por fim, como elemento integrador. Ela aproxima os demais eixos porque permite discutir alfabetização, práticas sociais, cultura digital, avaliação e inclusão a partir de problemas reais. Imbernón (2016) e Nóvoa (2019; 2022) sustentam a importância de processos reflexivos e colaborativos. Uma política escolar de letramento consistente precisa, portanto, investir em tempos e espaços para análise de práticas, estudo de produções dos estudantes e construção coletiva de estratégias.

Esses resultados apontam para uma concepção ampliada de escola letradora. Trata-se de uma instituição que ensina sistematicamente a ler e escrever, mas também organiza situações em que a linguagem possui finalidade, público e circulação. É uma escola que trabalha com livros e telas, promove conversa e autoria, ensina critérios de busca, garante acessibilidade, valoriza a diversidade de repertórios e acompanha a aprendizagem de modo formativo.

Essa concepção não elimina desafios concretos. Infraestrutura inadequada, falta de acervo, tempo reduzido para planejamento, desigualdade de acesso digital e formação insuficiente podem limitar a implementação de propostas. Nóvoa (2022) lembra que transformações educacionais dependem de condições institucionais, e Selwyn (2021) alerta contra discursos tecnológicos que ignoram problemas estruturais. Por isso, políticas de letramento precisam articular formação, recursos e organização do trabalho.

A principal contribuição da análise está em mostrar que letramento e escola devem ser pensados de forma integrada ao conjunto da cultura contemporânea. Não se trata de substituir o impresso pelo digital nem de considerar que novas linguagens tornam obsoletos conhecimentos anteriores. O desafio é ampliar repertórios e ensinar os estudantes a transitar criticamente entre diferentes formas de produção de sentido.

10 Implicações para a prática escolar

Os resultados analisados permitem indicar implicações para a organização pedagógica. A primeira é a necessidade de estabelecer uma política institucional de leitura

e escrita que atravessasse as diferentes etapas e áreas. Projetos isolados podem produzir experiências significativas, mas sua continuidade depende de objetivos compartilhados, acompanhamento e integração ao currículo. A escola precisa definir quais práticas de leitura, produção e autoria deseja garantir ao longo da trajetória dos estudantes.

A segunda implicação envolve o uso pedagógico das tecnologias. Kenski (2022) e Moran (2012; 2018) mostram que ferramentas precisam estar subordinadas a finalidades educativas. Antes de selecionar uma plataforma, o professor deve perguntar o que pretende que os estudantes aprendam, quais procedimentos serão necessários, quais barreiras podem surgir e como os resultados serão avaliados. Essa sequência impede que a tecnologia se transforme em fim em si mesma.

A terceira implicação diz respeito à formação continuada. Tardif (2014), Imbernón (2016) e Nóvoa (2019) indicam que a melhoria da prática depende da construção profissional situada. Reuniões pedagógicas podem ser utilizadas para analisar textos produzidos pelos alunos, comparar estratégias, discutir critérios de avaliação e planejar intervenções. O estudo ganha sentido quando parte de questões reais e retorna à prática em forma de decisões concretas.

A quarta implicação é a valorização de uma avaliação formativa. O letramento envolve processos complexos que não podem ser compreendidos apenas por resultados finais. A escola precisa observar como o estudante lê, quais estratégias utiliza, como revisa textos, que dificuldades encontra e quais apoios favorecem avanço. Devolutivas específicas são mais úteis do que classificações genéricas porque indicam caminhos para continuidade da aprendizagem.

A quinta implicação refere-se à acessibilidade. Planejar diferentes formas de apresentação, organizar instruções em etapas, oferecer recursos de apoio e permitir modalidades variadas de resposta pode ampliar a participação sem reduzir a complexidade dos objetivos. A inclusão precisa ser entendida como componente da qualidade pedagógica, não como tarefa adicional destinada apenas a alguns estudantes.

A sexta implicação relaciona-se à parceria com as famílias. A escola pode compartilhar orientações simples sobre leitura, promover empréstimo de livros, organizar momentos de encontro e valorizar práticas culturais diversas. A comunicação deve evitar culpabilização e reconhecer que famílias dispõem de condições distintas. O objetivo é fortalecer vínculos e ampliar oportunidades, preservando a responsabilidade central da escola pelo ensino.

Por fim, a escola precisa assumir explicitamente a formação para a criticidade. Castells (2022), Santaella (2020), Selwyn (2021), Mattos (2019) e Souza (2023) mostram que a cultura digital exige habilidades de interpretação e julgamento. Checar fontes, comparar versões, reconhecer estratégias persuasivas e produzir conteúdo de modo

responsável devem integrar o currículo desde etapas progressivas, respeitando a idade e o desenvolvimento dos estudantes.

11 Considerações finais

O estudo analisou o letramento como responsabilidade central da escola contemporânea, articulando alfabetização, práticas sociais de linguagem, formação docente, participação familiar, cultura digital, inclusão e mediação pedagógica. A análise dos documentos evidencia que o conceito de letramento amplia o entendimento sobre aprender a ler e escrever, pois envolve participação em práticas sociais, interpretação crítica, autoria e capacidade de transitar entre diferentes linguagens e suportes.

A primeira conclusão refere-se à indissociabilidade entre alfabetização e letramento no trabalho pedagógico. Soares (2018; 2020) e Kleiman (2014) permitem compreender que a aprendizagem do sistema de escrita precisa ser acompanhada de situações em que a linguagem tenha sentido social. A escola deve ensinar conhecimentos específicos sobre a escrita e, simultaneamente, criar oportunidades reais de leitura, produção, conversa e circulação de textos.

A segunda conclusão diz respeito à mediação docente. Recursos e tecnologias não produzem aprendizagem de forma automática. Tardif (2014), Imbernón (2016), Nóvoa (2019; 2022), Kenski (2022) e Moran (2012; 2018) reforçam a importância de planejamento, formação continuada e reflexão sobre a prática. O professor permanece fundamental como profissional que organiza condições para que os estudantes construam autonomia com apoio progressivamente reduzido.

A terceira conclusão envolve a cultura digital. Castells (2022), Santaella (2020), Selwyn (2021), Pierobon (2021), Mattos (2019) e Souza (2023) evidenciam que o letramento contemporâneo exige leitura crítica de informações, compreensão de linguagens multimodais, critérios de confiabilidade e responsabilidade na produção de conteúdos. A escola deve ensinar essas práticas em atividades curriculares concretas e não pressupor que o uso cotidiano de dispositivos corresponda a domínio crítico.

A quarta conclusão relaciona-se à equidade e à inclusão. Diferenças de repertório, acesso e familiaridade não podem funcionar como critérios implícitos de seleção. Duque et al. (2024) e Santos et al. (2024) contribuem para compreender que participação depende de suporte, acessibilidade e intencionalidade pedagógica. Uma escola comprometida com letramento precisa criar condições para que todos possam ler, escrever, argumentar e produzir sentidos.

A relação escola-família também se mostra relevante quando construída pelo diálogo e pela corresponsabilidade, conforme a perspectiva de Paro (2015). A participação

familiar pode ampliar experiências de linguagem, mas não deve ser utilizada para transferir responsabilidades pedagógicas nem para julgar contextos familiares distintos.

Como limitação, o artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica e não analisa diretamente práticas escolares observadas em campo. Pesquisas futuras podem investigar como diferentes escolas organizam projetos de letramento, de que modo docentes integram recursos digitais às práticas de leitura e escrita e quais estratégias favorecem a participação de estudantes com necessidades diversas.

Conclui-se que a escola permanece como espaço fundamental de democratização da cultura escrita e digital. Seu papel não diminui diante da abundância de informações; torna-se mais complexo. Formar sujeitos letrados, hoje, significa garantir domínio da escrita, ampliar repertórios, ensinar a interpretar criticamente, promover autoria, assegurar acessibilidade e criar condições para participação responsável em uma sociedade marcada pela circulação intensa de linguagens e informações. O desafio não é escolher entre tradição e tecnologia, mas construir uma educação capaz de integrar conhecimentos consolidados e novas formas de comunicação em favor da aprendizagem, da inclusão e da participação social.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- DUQUE, R. de C. S.; VIUDES, M. M.; CAMPOS, D. R. de; XAVIER, R. M. L.; SOUZA, A. S. de. Educação especial: alfabetização e inclusão social em foco. In: *Práticas inovadoras na educação: letramento e inclusão no contexto digital*. EBPCA, 2024. DOI: 10.51473/ed.al.pie3.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2022.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- MATTOS, E. Letramento(s) na contemporaneidade: desenvolvendo habilidades de leitura crítica para a inclusão digital. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, v. 12, n.

3, p. 141-155, 2019. DOI: 10.30681/23588403v12i03141155.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2019.

NÓVOA, António. Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2015.

PIEROBON, R. U. S. Letramento digital e multiletramentos: possibilidades para inclusão social. In: Sobre as tecnologias no contexto educativo: abordagens comunicativas, autocríticas e (re)construtivas. Arco Editores, 2021. p. 46-57. DOI: 10.48209/978-03-994894-5-7.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2020.

SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. da S.; VIANA, S. C.; RIBEIRO, G. C. Práticas inovadoras na educação: letramento digital e inclusão na era da transformação tecnológica. Arché, 2024. DOI: 10.51891/rease.978-65-6054-115-3-0.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. Porto Alegre: Penso, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. In: Oficina de letramento acadêmico. Pimenta Cultural, 2023. p. 40-62. DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97402.2.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.