

ENTRE TELAS E SABERES: MÍDIAS DIGITAIS E MEDIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*BETWEEN SCREENS AND KNOWLEDGE: DIGITAL MEDIA AND TEACHER MEDIATION IN
CONTEMPORARY EDUCATION*

Eliane Menegatti Berti

Mestranda em Ciências da Educação – ESG, Responsabilidade Social e Sustentabilidade Ambiental
pela University American Global Tech

Osvania da Silva

Mestrado em Ciências da Educação com especialização em Sustentabilidade pela University American
Global Tech

Arleide Farias da Costa

Especialização em Ensino de Ciências, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade
Federal do Piauí

Charlene Muller da Silva

Mestranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Daiane de Lourdes Alves Velho

Doutoranda 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/pmg2qp76>

Aceito em: 16.08.2026

Resumo: A presença das mídias e das tecnologias digitais no cotidiano modificou as formas de comunicação, acesso à informação, leitura, produção de conhecimento e participação social. No campo educacional, essas transformações trouxeram possibilidades relevantes, mas também colocaram a escola diante de questões que não podem ser resolvidas apenas pela aquisição de equipamentos ou pela inserção ocasional de recursos tecnológicos nas aulas. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre mídia, educação e formação crítica, discutindo especialmente a mediação docente, a leitura em ambientes digitais e as condições necessárias para que as tecnologias contribuam efetivamente para os processos de ensino e aprendizagem. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, fundamentada em estudos que discutem mídia-educação, alfabetização audiovisual, tecnologias educacionais e mediação tecnológica da leitura. A análise evidencia que os recursos digitais podem diversificar linguagens, ampliar o acesso aos textos, favorecer práticas colaborativas e criar outras possibilidades de participação discente. Entretanto, sua contribuição depende do planejamento pedagógico, da formação dos professores, das condições de acesso e, sobretudo, de uma perspectiva crítica diante das mensagens que circulam nos

diferentes meios. Conclui-se que a função educativa das tecnologias não reside nos dispositivos em si, mas nas experiências formativas construídas com eles. Nesse processo, o professor permanece indispensável como mediador entre informação, conhecimento, cultura e formação cidadã.

Palavras-chave: Mídia e educação. Tecnologias digitais. Mediação docente. Formação crítica. Práticas pedagógicas.

Abstract: The presence of media and digital technologies in everyday life has transformed forms of communication, access to information, reading, knowledge production and social participation. In education, these transformations have created relevant possibilities, but they have also confronted schools with issues that cannot be addressed merely by acquiring equipment or occasionally introducing technological resources into lessons. This article aims to analyze the relationship between media, education and critical education, with particular attention to teacher mediation, reading in digital environments and the conditions required for technologies to effectively contribute to teaching and learning processes. This is a bibliographic study with a qualitative and analytical-interpretative approach, based on studies addressing media education, audiovisual literacy, educational technologies and technological mediation of reading. The analysis indicates that digital resources can diversify languages, expand access to texts, encourage collaborative practices and create new possibilities for student participation. However, their educational contribution depends on pedagogical planning, teacher education, access conditions and, above all, a critical perspective on the messages circulating through different media. It is concluded that the educational role of technologies does not lie in the devices themselves, but in the formative experiences developed through them. In this process, teachers remain essential mediators between information, knowledge, culture and citizenship education.

Keywords: Media and education. Digital technologies. Teacher mediation. Critical education. Pedagogical practices.

1 Introdução

A relação entre educação e mídia deixou há muito tempo de constituir uma discussão restrita ao uso de determinados equipamentos na escola. Televisão, internet, smartphones, plataformas digitais, vídeos, redes sociais, livros eletrônicos e diferentes ambientes de comunicação integram a experiência cotidiana de crianças, adolescentes e adultos. Essas linguagens atravessam relações sociais, modos de expressão, escolhas culturais e formas de aprender. Quando chegam à sala de aula, portanto, não chegam como elementos inteiramente externos ao estudante; fazem parte de experiências que começaram antes do encontro com o currículo escolar.

Essa constatação desloca uma pergunta que durante anos esteve presente no debate educacional. Em vez de questionar apenas se a tecnologia deve ou não estar na escola, torna-se mais pertinente investigar de que maneira ela pode ser incorporada ao trabalho pedagógico sem empobrecer a experiência educativa. A questão é especialmente importante porque disponibilidade de informação não significa, necessariamente,

produção de conhecimento. Da mesma forma, familiaridade com aparelhos digitais não corresponde automaticamente à capacidade de interpretar criticamente aquilo que circula pelas telas.

Bento e Belchior (2016) observam que professores e estudantes estão inseridos em uma cultura marcada pelos meios de comunicação e levam para o espaço escolar experiências construídas em outros ambientes sociais. Tal reconhecimento exige considerar os conhecimentos prévios dos educandos e rever práticas excessivamente instrumentais. Nessa perspectiva, incorporar mídias à educação significa também problematizar os sentidos produzidos por elas, as formas de participação que promovem e as relações estabelecidas entre informação, cultura e aprendizagem.

Essa discussão já aparecia de maneira expressiva no trabalho de Ruberti e Pontes (2001), ao defenderem uma alfabetização tecnológica audiovisual vinculada à formação cidadã. A preocupação dos autores permanece pertinente, embora o cenário tecnológico tenha se transformado profundamente. Se naquele momento televisão e meios de comunicação de massa ocupavam posição central, atualmente as informações também circulam por redes digitais, aplicativos, plataformas e sistemas de recomendação capazes de selecionar conteúdos e interferir nos percursos de leitura.

O problema educacional, por isso, tornou-se ainda mais complexo. Não basta ensinar a localizar uma informação. É necessário criar condições para que o estudante possa confrontar fontes, compreender linguagens, identificar interesses presentes nas mensagens, produzir argumentos e posicionar-se diante do que lê, assiste ou compartilha.

Ao mesmo tempo, seria inadequado compreender as tecnologias somente a partir de seus riscos. Velho et al. (2026) demonstram que os recursos digitais podem ampliar o acesso aos textos e favorecer práticas mais participativas quando estão articulados ao planejamento pedagógico, à seleção criteriosa dos materiais e à orientação docente. Quando vinculadas a objetivos pedagógicos definidos, elas podem ampliar formas de acesso, expressão, autoria e interação. Plataformas, textos digitais, vídeos, recursos multimídia e ambientes colaborativos permitem organizar experiências que ultrapassam os limites físicos da sala de aula. Na leitura literária, por exemplo, os ambientes digitais podem aproximar estudantes das obras e diversificar os caminhos de interação com o texto, desde que o processo seja acompanhado por mediação pedagógica.

Essa condição merece atenção. A presença de um recurso contemporâneo não transforma, por si mesma, uma prática pedagógica. Uma atividade pode utilizar equipamentos sofisticados e continuar baseada na reprodução mecânica de conteúdos. Em sentido contrário, uma proposta tecnologicamente simples pode produzir aprendizagem relevante quando favorece investigação, diálogo, autoria e reflexão.

Diante dessas considerações, este estudo parte da seguinte questão: de que maneira as mídias e as tecnologias digitais podem integrar as práticas educacionais contribuindo para a aprendizagem e para a formação crítica dos estudantes?

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre mídia, educação e formação crítica, considerando o papel da mediação docente no uso pedagógico das tecnologias. Como objetivos específicos, busca-se discutir as transformações provocadas pela cultura midiática no contexto escolar; compreender a importância da leitura crítica das diferentes linguagens; analisar as possibilidades pedagógicas oferecidas pelos recursos digitais; e refletir sobre formação docente, planejamento e desigualdades de acesso.

A relevância da discussão encontra-se justamente na necessidade de ultrapassar interpretações que colocam tecnologia e educação em polos opostos. A escola contemporânea não precisa escolher entre tradição e inovação. Seu desafio consiste em preservar aquilo que constitui sua responsabilidade formativa — ensinar, problematizar, produzir conhecimento e ampliar repertórios — dialogando com as linguagens que fazem parte da sociedade.

2 Mídia, educação e formação do sujeito

2.1 A escola diante da cultura midiática

A escola sempre esteve relacionada às transformações sociais de seu tempo. Mudanças econômicas, culturais e comunicacionais atravessam o cotidiano educacional e interferem na maneira como estudantes compreendem o mundo. A expansão dos meios de comunicação tornou essa relação ainda mais evidente, pois boa parte das informações que chegam aos sujeitos já não passa inicialmente pela instituição escolar.

Ruberti e Pontes (2001) discutem esse deslocamento ao mostrarem que a escola deixa de ocupar a condição de espaço exclusivo de acesso à informação. Isso, contudo, não diminui sua importância. Ao contrário, modifica sua responsabilidade. Diante da multiplicidade de mensagens presentes na vida cotidiana, o espaço educativo assume papel relevante na articulação, interpretação e contextualização das informações.

Essa diferença é fundamental. Receber informação é uma experiência distinta de compreender um fenômeno. Notícias, vídeos, fotografias, postagens e conteúdos compartilhados podem apresentar fragmentos da realidade sem oferecer ao sujeito elementos suficientes para interpretá-los. Nesse cenário, uma das tarefas da educação consiste em transformar a informação dispersa em objeto de análise.

A cultura midiática também altera a experiência dos estudantes com a linguagem. Texto escrito, som, imagem, animação, hiperlink e vídeo aparecem frequentemente combinados. Ler, nesse contexto, ultrapassa a decodificação da escrita alfabética. O estudante necessita aprender a perceber como diferentes elementos constroem significados

e como escolhas de edição, enquadramento, seleção e circulação interferem na mensagem recebida.

A preocupação apresentada por Ruberti e Pontes (2001) com a alfabetização audiovisual adquire, assim, novas dimensões. A leitura crítica das imagens continua necessária, porém precisa ser acompanhada pela compreensão dos ambientes digitais nos quais essas imagens circulam.

Não se trata de assumir uma posição de desconfiança permanente em relação aos meios. O objetivo é desenvolver autonomia interpretativa. A educação midiática torna-se relevante justamente porque permite ao estudante aproximar-se das diferentes linguagens sem permanecer em posição exclusivamente receptiva.

Nesse processo, a escola pode criar situações em que notícias sejam comparadas, vídeos analisados, diferentes fontes confrontadas e mensagens produzidas pelos próprios alunos. O conteúdo midiático deixa, então, de aparecer apenas como recurso ilustrativo e passa a constituir objeto de conhecimento.

2.2 Da recepção à leitura crítica

A quantidade de conteúdos disponíveis no ambiente digital produziu uma situação aparentemente contraditória: nunca houve tantas possibilidades de acesso à informação e, ao mesmo tempo, tornou-se difícil selecionar aquilo que possui relevância e confiabilidade.

Ruberti e Pontes (2001) alertavam para os efeitos de uma recepção acrítica das mensagens audiovisuais. O problema ganha outras proporções em contextos nos quais os próprios usuários compartilham, comentam e produzem conteúdos continuamente.

Isso significa que formar leitores na contemporaneidade envolve trabalhar também a responsabilidade diante da informação. Ler criticamente pressupõe perguntar quem produziu determinada mensagem, em qual contexto, com qual finalidade, para qual público e sustentada por quais evidências.

Essa postura não nasce espontaneamente da convivência com dispositivos digitais. Um estudante pode dominar rapidamente determinadas funcionalidades de um aplicativo e, ainda assim, apresentar dificuldades para avaliar a credibilidade de uma informação. Competência operacional e competência crítica são dimensões diferentes.

Por essa razão, o trabalho pedagógico precisa superar uma concepção de inclusão digital limitada ao acesso e ao domínio técnico. Participar criticamente da cultura digital envolve interpretar, selecionar, produzir e compartilhar conteúdos de maneira responsável.

A formação cidadã encontra aqui uma de suas dimensões contemporâneas. Se parte significativa da participação social acontece em ambientes mediados por tecnologias,

compreender essas linguagens passa a constituir condição para o exercício consciente da cidadania.

3 Tecnologias digitais e práticas pedagógicas

3.1 O recurso tecnológico não ensina sozinho

O entusiasmo diante de novos dispositivos costuma alimentar a expectativa de que sua introdução produza automaticamente inovação. A experiência educacional, entretanto, mostra que a transformação pedagógica não decorre simplesmente da presença de equipamentos.

Bento e Belchior (2016) defendem que as tecnologias podem contribuir para tornar as atividades mais dinâmicas, ampliar formas de comunicação e favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades. As autoras também ressaltam, porém, a necessidade de conhecimento e planejamento por parte do professor.

Esse aspecto permite distinguir uso tecnológico de integração pedagógica. No primeiro caso, um recurso pode ser empregado apenas para substituir outro suporte. Uma apresentação digital, por exemplo, pode reproduzir a mesma lógica de uma aula exclusivamente expositiva. Na integração pedagógica, a escolha da ferramenta ocorre porque ela oferece condições adequadas para determinada experiência de aprendizagem.

O ponto de partida, portanto, deve ser o objetivo educacional. Antes de decidir qual recurso utilizar, é necessário perguntar o que se pretende que os estudantes compreendam, produzam, investiguem ou discutam.

A tecnologia passa a ter sentido quando responde a essa intenção. Em algumas situações, poderá favorecer a pesquisa; em outras, permitirá produção audiovisual, leitura compartilhada, comunicação entre grupos ou organização de projetos. Haverá também momentos em que nenhum recurso digital será necessário.

Essa compreensão evita transformar a inovação em obrigação permanente. Ser contemporâneo pedagogicamente não significa digitalizar todas as atividades, mas saber escolher diferentes linguagens e estratégias de acordo com as necessidades formativas dos estudantes.

3.2 Leitura e mediação em ambientes digitais

As práticas de leitura constituem um exemplo significativo das possibilidades e dos limites das tecnologias na educação. Em estudo bibliográfico sobre mediação tecnológica da leitura, Velho et al. (2026) identificaram, simultaneamente, possibilidades de ampliação do acesso aos textos e desafios relacionados à desigualdade de acesso, à dispersão, à conectividade e à interferência das plataformas na circulação de conteúdos.

A ampliação de acervos digitais, bibliotecas virtuais e textos eletrônicos facilita o acesso a obras que nem sempre estão disponíveis fisicamente na escola.

Tavares (2024) associa a integração das tecnologias digitais à possibilidade de ampliar experiências de leitura literária. Entretanto, a autora atribui ao professor a responsabilidade de criar situações diversificadas que favoreçam o desenvolvimento da competência literária.

A questão torna-se relevante porque a leitura realizada em telas apresenta características próprias. O leitor pode deslocar-se entre links, imagens, sons e outros conteúdos, construindo percursos menos lineares. Essa flexibilidade pode enriquecer determinadas experiências, mas também provocar dispersão.

Desse modo, o acesso ampliado precisa vir acompanhado de orientação. O professor pode auxiliar o estudante a estabelecer objetivos de leitura, selecionar fontes, permanecer no texto por tempo suficiente para compreendê-lo e relacionar diferentes informações.

Domingues e Soares (2024), ao discutirem experiências de formação de leitores com mediação tecnológica, mostram a importância de organizar o trabalho em etapas. Motivação, aproximação inicial, leitura e interpretação integram um percurso no qual a ferramenta digital está subordinada à experiência leitora.

Kirchof e Russini (2023) acrescentam outra dimensão ao debate ao chamarem atenção para as mediações existentes nas próprias plataformas. O conteúdo que aparece para o leitor não circula necessariamente de maneira neutra. Sistemas de recomendação, formas de organização das plataformas e interesses envolvidos na circulação digital interferem no acesso às obras.

Essa perspectiva amplia a responsabilidade educativa da escola. Ensinar a ler em ambientes digitais significa também discutir como os conteúdos chegam até o leitor.

4 Formação docente e mediação pedagógica

Nenhuma discussão consistente sobre tecnologia educacional pode ignorar a formação dos professores. Frequentemente, políticas e projetos concentram esforços na aquisição de equipamentos, enquanto os profissionais responsáveis por integrá-los às práticas escolares recebem formação insuficiente ou excessivamente técnica.

Ruberti e Pontes (2001) já defendiam atenção tanto à formação inicial quanto à continuada diante das transformações provocadas pelas linguagens audiovisuais. Essa necessidade permanece atual, ainda que os recursos disponíveis tenham se modificado.

Bento e Belchior (2016) também ressaltam a importância da atualização profissional. Para as autoras, o professor necessita compreender como, onde e quando empregar os recursos, o que exige conhecimentos que ultrapassam o manuseio dos equipamentos.

A formação continuada, portanto, não deveria restringir-se ao ensino de funcionalidades. Saber abrir uma plataforma, projetar uma apresentação ou utilizar determinado aplicativo é importante, mas insuficiente. O conhecimento pedagógico envolve avaliar por que utilizar o recurso, quais aprendizagens pretende favorecer e como acompanhar os estudantes durante a atividade.

Além disso, as tecnologias alteram a própria posição do professor diante do conhecimento. Quando a informação pode ser encontrada rapidamente, a docência não perde importância; modifica parte de suas formas de atuação. Selecionar, contextualizar, problematizar e ajudar o estudante a estabelecer relações tornam-se ações ainda mais relevantes.

Nesse sentido, a mediação não corresponde à retirada do professor do processo. O educador continua sendo responsável por decisões essenciais: escolha de materiais, organização das atividades, proposição de problemas, acompanhamento das dificuldades e criação de condições para que diferentes estudantes participem.

A formação profissional precisa contemplar também aspectos éticos. Privacidade, exposição, autoria, confiabilidade das informações e responsabilidade na circulação de conteúdos são questões que passaram a integrar o cotidiano escolar.

5 Percurso metodológico

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. A organização do percurso metodológico considerou a necessidade de explicitar critérios de seleção, leitura e análise das produções, em consonância com a compreensão de Lunetta e Guerra (2023) de que a pesquisa científica requer procedimentos definidos e coerentes com o problema investigado. A opção por esse percurso decorreu do objetivo de compreender as relações entre mídia, educação, tecnologias e formação crítica a partir do diálogo entre produções que abordam diferentes momentos da discussão educacional.

O corpus foi constituído pelos materiais disponibilizados para a elaboração deste artigo, selecionados por sua relação direta com mídia-educação, alfabetização audiovisual, tecnologias digitais, práticas pedagógicas e mediação tecnológica da leitura.

A análise não buscou simplesmente reunir afirmações semelhantes. Procurou identificar permanências, deslocamentos e novas questões presentes na discussão. Essa escolha mostrou-se pertinente porque os estudos pertencem a momentos históricos distintos e, justamente por isso, permitem perceber como determinadas preocupações permanecem relevantes mesmo diante das mudanças tecnológicas.

Foram organizados quatro eixos interpretativos: a relação entre mídia e formação cidadã; a inserção das tecnologias nas práticas escolares; a mediação docente; e a formação crítica diante das linguagens contemporâneas.

A leitura dos textos foi realizada considerando objetivos, argumentos centrais, conceitos mobilizados e conclusões apresentadas pelos autores. Posteriormente, os achados foram colocados em diálogo, procurando evitar uma exposição fragmentada de citações.

A análise qualitativa possibilitou compreender que, embora os suportes tecnológicos tenham se transformado significativamente, permanece uma questão central: a tecnologia somente adquire sentido educacional quando inserida em práticas intencionais e orientadas por finalidades formativas.

6 Análise e discussão

A leitura conjunta dos estudos evidencia inicialmente uma continuidade histórica importante. Desde as discussões sobre alfabetização audiovisual até os debates atuais acerca de plataformas digitais, a preocupação com a formação crítica permanece presente.

Essa permanência demonstra que o problema educacional não está associado exclusivamente a um equipamento específico. Tecnologias mudam; a necessidade de formar sujeitos capazes de interpretar as mensagens continua.

Ruberti e Pontes (2001) discutem a responsabilidade da escola diante da força dos meios de comunicação na formação dos indivíduos. Em seu contexto, a televisão e a comunicação de massa ocupavam posição especialmente relevante. Bento e Belchior (2016), em outro momento, ampliam a discussão para internet, computadores, dispositivos móveis e recursos digitais inseridos no cotidiano escolar.

Nos estudos mais recentes sobre mediação tecnológica da leitura, aparecem ainda plataformas, livros eletrônicos, ambientes virtuais e sistemas de recomendação. Essa trajetória mostra uma passagem da mídia predominantemente massiva para experiências cada vez mais conectadas, interativas e personalizadas.

Apesar das diferenças, há convergência entre os trabalhos quanto à insuficiência de uma perspectiva meramente instrumental. Equipamentos podem ampliar possibilidades pedagógicas, mas não determinam a qualidade da aprendizagem.

Outro resultado importante refere-se ao papel do professor. Em nenhum dos materiais analisados a tecnologia aparece como substituta da mediação docente. Pelo contrário, quanto maior a diversidade de informações e linguagens, mais necessária se torna uma intervenção pedagógica capaz de organizar experiências de aprendizagem.

Esse resultado questiona discursos que associam inovação à diminuição da presença docente. A atuação do professor permanece central porque a escola não trabalha somente

com acesso à informação. Trabalha com conhecimento sistematizado, interpretação, relações conceituais, formação cultural e participação social.

A análise também permite reconhecer que a motivação provocada pelos recursos tecnológicos não deve ser confundida com aprendizagem. Um aplicativo pode despertar curiosidade inicial; um vídeo pode prender a atenção; uma atividade interativa pode produzir envolvimento. Nada disso garante, isoladamente, compreensão.

A passagem do interesse para a aprendizagem exige elaboração. O estudante precisa ter oportunidade de perguntar, comparar, registrar, argumentar, produzir e revisar suas próprias compreensões. É nesse movimento que a mediação pedagógica adquire importância.

No campo da leitura, essa distinção aparece de forma ainda mais clara. Recursos digitais ampliam o contato com textos, mas a formação do leitor depende da qualidade e da continuidade das experiências oferecidas. Acervo, ambiente, escolha das obras, frequência das práticas e intervenção docente continuam interferindo na construção do vínculo com a leitura.

Também emergem limitações materiais. A presença crescente das tecnologias no discurso educacional não elimina desigualdades de acesso. Essa constatação converge com Velho et al. (2026), que apontam a desigualdade de acesso e a precariedade da conectividade entre os obstáculos que condicionam práticas de leitura mediadas por recursos digitais. Conectividade instável, número insuficiente de equipamentos e diferenças nas condições familiares podem transformar uma proposta aparentemente inclusiva em novo fator de exclusão.

Por isso, a incorporação pedagógica dos recursos digitais precisa ser acompanhada de políticas que assegurem infraestrutura e condições de participação. Não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade de superar problemas que possuem natureza estrutural.

Outro aspecto identificado diz respeito às plataformas. Kirchof e Russini (2023) ajudam a compreender que a mediação digital não ocorre somente entre professor, estudante e conteúdo. As próprias estruturas tecnológicas participam do processo ao organizar aquilo que aparece, sugerir materiais e direcionar percursos.

Essa questão acrescenta uma dimensão política à educação midiática. A formação crítica contemporânea precisa permitir que os estudantes compreendam não apenas as mensagens, mas também os ambientes pelos quais elas circulam.

A escola possui condições privilegiadas para realizar esse trabalho porque pode desacelerar o fluxo informacional. Enquanto as redes favorecem frequentemente consumo rápido e sucessivo de conteúdos, a experiência pedagógica pode criar tempo para observar, questionar, comparar e argumentar.

Nesse sentido, a educação não precisa competir com a velocidade das plataformas. Sua contribuição pode estar justamente na construção de outros ritmos de relação com o conhecimento.

7 Considerações finais

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a presença das mídias e das tecnologias digitais na educação não constitui, isoladamente, indicador de inovação pedagógica. O potencial educativo desses recursos depende das finalidades que orientam sua utilização e das relações construídas entre professor, estudante, conhecimento e contexto.

Os materiais analisados revelam uma preocupação que atravessa diferentes momentos do debate educacional: a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender criticamente as mensagens que circulam socialmente. Se anteriormente essa preocupação aparecia fortemente relacionada à alfabetização audiovisual e aos meios de comunicação de massa, atualmente ela se estende às plataformas digitais, redes, textos multimodais e diferentes formas de circulação da informação.

As tecnologias oferecem possibilidades importantes. Podem ampliar o acesso aos textos, diversificar linguagens, favorecer produções autorais, apoiar projetos colaborativos e estabelecer outras formas de comunicação. Entretanto, como concluem Velho et al. (2026), a mediação tecnológica não substitui a função formativa da escola e alcança maior consistência quando integrada a práticas intencionais, contínuas e críticas.

O professor permanece como figura fundamental nesse processo. Sua função não se reduz ao domínio técnico de ferramentas. Cabe-lhe selecionar, contextualizar, problematizar, orientar percursos e criar condições para que o estudante avance na recepção de informações para a elaboração de conhecimentos.

A formação docente precisa acompanhar essas exigências. Cursos voltados exclusivamente ao funcionamento dos equipamentos são insuficientes diante de desafios que envolvem currículo, linguagem, ética, leitura crítica, planejamento e inclusão.

Também não podem ser ignoradas as desigualdades existentes. Falar em educação digital sem considerar infraestrutura, conectividade e condições de acesso pode aprofundar diferenças que a própria escola procura enfrentar.

Conclui-se, portanto, que a contribuição mais significativa das tecnologias para a educação não está na novidade dos dispositivos, mas na possibilidade de ampliar experiências formativas. Isso ocorre quando o recurso deixa de ser finalidade e passa a integrar um projeto pedagógico comprometido com compreensão, autoria, diálogo e pensamento crítico.

Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, ensinar também significa criar condições para que o estudante saiba interromper esse fluxo, formular perguntas e construir critérios próprios de análise. Nesse movimento, mídia e tecnologia podem deixar de ser apenas objetos de consumo e tornar-se espaços de investigação, expressão e participação cidadã.

Referências

BENTO, Luciana; BELCHIOR, Gerlaine. Mídia e educação: o uso das tecnologias em sala de aula. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, v. 1, ed. especial, p. 334-343, set./dez. 2016.

DOMINGUES, P. M.; SOARES, P. da S. A formação de leitores no Ensino Médio com mediação tecnológica: desenvolvimento de habilidades de leitura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2024. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

KIRCHOF, E. R.; RUSSINI, A. Mediadores e intermediários da leitura literária na era digital. *ANTARES: Letras e Humanidades*, v. 15, n. 36, p. 1-26, 2023.

LUNETTA, A. de; GUERRA, R. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. *Revista OWL: Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

RUBERTI, Isabela; PONTES, Aldo Nascimento. Mídia, educação e cidadania: considerações sobre a importância da alfabetização tecnológica audiovisual na sociedade da informação. *ETD - Educação Temática Digital, Campinas*, v. 3, n. 1, p. 21-27, dez. 2001.

TAVARES, J. V. da S. Integração de tecnologias digitais na leitura literária: efeitos sobre a mediação pedagógica. *Devir Educação*, v. 8, n. 1, e-921, 2024.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves; CARVALHO, Marluce; PAES, Joselaine de Fátima Alves; MENESES, Cinthya Caiçara de; FELIX, Diego Batista. Mediação tecnológica da leitura: possibilidades pedagógicas para ampliar o interesse pelos textos. *Missioneira, Santo Ângelo*, v. 28, n. 7, p. 295-306, 2026. DOI: 10.46550/skzj4j69.