

LINGUAGEM, TECNOLOGIA E PRÁXIS NO AEE: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

LANGUAGE, TECHNOLOGY AND PRAXIS IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES: MEDIATIONS AND CONTRADICTIONS IN TEACHER TRAINING

Estevão Barbosa dos Santos  <https://orcid.org/0009-0006-6263-0368>
Universidade do Estado de Mato Grosso
estevao.barbosa@unemat.br

Vania Cristina Marques  <https://orcid.org/0009-0004-9587-2203>
Universidade do Estado de Mato Grosso
vania.marques@unemat.br

 10.35572/rle.v25i2.6488

Recebido em 17 de maio de 2025

Aceito em 31 de julho de 2025

Resumo: Este artigo discute as implicações do uso das tecnologias digitais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase na formação docente e na linguagem como mediação pedagógica. A partir da prática educativa, analisam-se os efeitos da cultura digital sobre o cotidiano escolar, em especial nas relações de ensino com estudantes público alvo da educação especial. Defende-se que os discursos de inovação e eficiência têm reconfigurado sentidos da docência, reduzindo-a, por vezes, a uma dimensão técnica. A pesquisa é descritiva, a análise baseia-se em vivências formativas dos autores e em revisão bibliográfica crítica. Compreende-se a tecnologia como produção social, atravessada por contradições que exigem posicionamentos éticos e políticos. O artigo defende a valorização da mediação crítica como eixo da prática pedagógica no AEE, compreendendo-o como campo de criação de sentido, resistência e emancipação. Ao articular linguagem, formação e tecnologia, reafirma-se a urgência de práticas educativas comprometidas com a escuta, a inclusão e a transformação coletiva.

Palavras-chave: AEE. Formação docente. Cultura digital. Linguagem. Mediação.

Abstract: This article examines the implications of digital technologies in Specialized Educational Services (AEE), emphasizing teacher education and language as pedagogical mediation. Grounded in educational practice, it analyzes how digital culture shapes everyday school life, particularly in teaching relationships with students who are the target of special education policies. It argues that discourses of innovation and efficiency have reshaped the meaning of teaching, at times reducing it to a technical operation. The study is a descriptive, critical essay based on the authors' formative experiences and a selective literature review. Technology is understood as a social production, crossed by contradictions that demand ethical and political stances. The article advocates critical mediation as the cornerstone of pedagogical practice in AEE, conceiving it as a space of meaning-making, resistance, and emancipation. By articulating language, teacher education, and technology, it reaffirms the urgency of educational practices committed to listening, inclusion, and collective transformation.

Keywords: AEE. Teacher education. Digital culture. Language. Mediation.

Introdução

O avanço das tecnologias digitais nas escolas tem sido acompanhado por discursos que prometem inovação e eficiência, muitas vezes desconsiderando as contradições históricas que atravessam o trabalho docente. No campo da educação inclusiva, essas tecnologias são frequentemente apresentadas como instrumentos facilitadores da aprendizagem, sem que se problematize sua inserção no cotidiano pedagógico e nas relações de poder que estruturam a escola.

Este artigo discute a formação de professores para o uso crítico das tecnologias digitais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na atuação com estudantes com deficiência. A formação docente, entendida aqui como processo histórico e coletivo, é central para que o educador compreenda as tecnologias como mediações que podem tanto aprofundar desigualdades quanto fortalecer práticas emancipadoras.

A pesquisa é descritiva, a análise baseia-se em vivências formativas dos autores e em revisão bibliográfica crítica. As tecnologias são compreendidas como expressões das lógicas sociais e econômicas que condicionam a educação, exigindo do professor um olhar atento, reflexivo e posicionado diante da cultura digital.

Mais do que aplicar ferramentas, formar docentes implica desenvolver consciência sobre os sentidos pedagógicos, políticos e linguísticos que sustentam o uso da tecnologia no processo de escolarização. Nesse contexto, o AEE se revela como território de luta, em que se disputam projetos de sociedade, de escola e de sujeito.

A defesa de uma educação inclusiva não se resume à matrícula ou permanência dos estudantes, envolve práticas comprometidas com a escuta, a linguagem, a mediação humana e a transformação social. Assim, este estudo propõe refletir sobre o lugar das tecnologias no AEE como parte de uma luta maior: a afirmação da escola pública como espaço de criação, resistência e dignidade coletiva.

Organizamos o artigo em quatro momentos integrados: primeiro, problematizamos as tecnologias digitais como mediações do trabalho docente no AEE; em seguida, analisamos como a plataformização tensiona práticas inclusivas e redefine a linguagem escolar; na terceira parte, discutimos disputas em torno da alfabetização digital e as possibilidades de um letramento crítico; por fim, sintetizamos as contradições examinadas e propomos agendas de formação docente comprometidas com a emancipação.

1. Tecnologia, mediação e disputa de sentidos na educação inclusiva

A incorporação de tecnologias digitais ao processo educativo exige mais do que planejamento e domínio técnico. Trata-se de escolhas pedagógicas situadas, ancoradas em leituras críticas do cotidiano escolar e nas condições concretas de vida dos estudantes. Como afirmam Castro, Mill e Oliveira Costa (2022, p.5), a mediação pedagógica exige reflexão constante e engajamento ético do professor:

Para além de um planejamento pedagógico, é de suma importância os processos reflexivos do docente e a formação continuada para um posicionamento crítico, consciente, e de escolhas, frente à incorporação das tecnologias, digitais ou analógicas, ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de enriquecer a construção do conhecimento.

Ao destacar a importância de um “posicionamento crítico, consciente e de escolhas”, os autores reafirmam que a docência mediada por tecnologias demanda intencionalidade e consciência dos sentidos que atravessam a prática pedagógica. As tecnologias, portanto, não são ferramentas neutras, são expressões de disputas ideológicas que permeiam os espaços escolares.

Diante disso, a formação de professores precisa ser entendida como um processo coletivo, permanente e historicamente situado. Não se trata de adaptar-se às exigências externas e sim, de construir práticas pedagógicas que respondam aos interesses formativos dos sujeitos da escola pública. O uso de tecnologias deve emergir de compromissos com os direitos educacionais, com a dignidade dos estudantes e com a defesa do trabalho docente como prática social e política.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um dos principais desafios é adequar os recursos tecnológicos às condições reais dos estudantes. A mera inserção de aparelhos digitais, sem a mediação crítica do educador, pode intensificar desigualdades e reduzir o processo educativo a um roteiro técnico. Por isso, é necessário que o professor compreenda as contradições que atravessam o uso das tecnologias e se posicione com responsabilidade diante de suas escolhas.

Nesse sentido, torna-se atual e necessária a advertência de Freire (2000, p. 102), que nos convoca à radicalidade do pensamento pedagógico:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

O autor problematiza a naturalização da técnica e nos provoca a interrogar as finalidades que sustentam sua aplicação. Pensar “o em favor de quem” e “contra quem” implica compreender a tecnologia como produção social, vinculada a projetos históricos, e não como solução universalizante.

Assim, não basta “transmitir” conteúdos por meio de plataformas: é preciso formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo em que vivem. A tecnologia, quando incorporada de modo reflexivo, pode contribuir para a autonomia e o protagonismo dos estudantes, desde que não substitua a mediação humana, os vínculos afetivos e a escuta sensível às singularidades.

A compreensão sobre o lugar histórico das tecnologias é aprofundada quando se amplia o olhar para o cenário atual da cultura digital. O contexto contemporâneo tem sido marcado por mutações velozes, pela reconfiguração dos tempos pedagógicos e pelas novas formas de controle e dispersão da atenção. Trata-se de um fenômeno que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso a informações e possibilidades comunicacionais, tensiona os processos formativos e acirra desigualdades já existentes.

Como afirmam Oliveira e Silva (2022, p.2):

O contexto da cultura digital tem sido marcado por sua característica disruptiva, por mudanças abruptas e por sua influência que tem impactado nas formas de interação, de ensino e de construção do conhecimento. Se por um lado a realidade atual é marcada por uma maior democratização do acesso às tecnologias digitais, por outro, criam-se tensões inerentes às mudanças ocasionadas pela cultura digital.

A análise das autoras nos convida a compreender que a cultura digital, longe de ser uma instância neutra ou meramente técnica, interfere diretamente nas estruturas da

escola, nos tempos pedagógicos e nas relações entre sujeitos. O caráter “disruptivo” a que se referem não se limita à inovação tecnológica, mas se expressa na ruptura de vínculos formativos, na diluição das práticas colaborativas e na intensificação das exigências individualizantes. A “democratização do acesso”, embora frequentemente exaltada como avanço, revela-se contraditória quando não acompanhada de condições reais de apropriação crítica, sobretudo entre os sujeitos que compõem as margens históricas da escolarização.

Ao reconhecer essas “tensões inerentes às mudanças ocasionadas pela cultura digital”, a análise indica que a mera incorporação de recursos digitais pode não responder às necessidades de uma escola inclusiva, pelo contrário, pode acentuar desigualdades quando desconsidera as mediações humanas, os contextos históricos e as condições concretas de aprendizagem. A mediação docente exige domínio técnico e posicionamento político diante da fragmentação das relações pedagógicas e da mercantilização da educação. É nesse horizonte que o AEE assume seu lugar como espaço estratégico de resistência, no qual a tecnologia pode ser instrumento de autonomia, desde que apropriada por práticas pedagógicas que afirmem o direito à diferença como parte da luta por justiça social.

Neste contexto, a sociedade líquida¹, marcada pela fluidez das relações sociais e pela instabilidade dos vínculos, redefine as exigências impostas à escola e à docência. As tecnologias digitais assumem papel central, neste campo de tensões, por sua presença constante e também pela forma como reconfiguram as práticas educativas, os tempos escolares e as interações pedagógicas. Adaptar-se às mudanças já não é suficiente: é necessário compreendê-las criticamente, identificar seus fundamentos e disputar os sentidos que se constroem no uso dessas ferramentas. A formação docente no uso das tecnologias, especialmente no AEE, deve ir além do domínio técnico e promover reflexões sobre os princípios políticos, sociais e éticos que sustentam uma prática pedagógica inclusiva.

Como afirmam Lapa, Lacerda e Coelho (2018, p. 46) “Se por um lado o cenário aponta para o esvaziamento do homem nesse novo contexto, por outro lado observamos a articulação na web de movimentos de contestação às ordens social, política e econômica estabelecidas”. Essa perspectiva revela o caráter ambivalente da cultura digital, evidenciando a coexistência entre mecanismos de controle e alienação, por um lado, e possibilidades de resistência e reinvenção, por outro. A presença das tecnologias nas escolas no contexto do Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendida a partir dessa complexidade intrínseca. O seu uso pode tanto reforçar exclusões históricas quanto potencializar formas inovadoras de escuta, diálogo e produção coletiva do conhecimento. Reconhecer essa ambivalência configura-se como uma tarefa urgente para os educadores comprometidos com uma escola pública que acolhe e promove transformação social.

Percebe-se a complexidade inerente à sociedade contemporânea, tensionada entre processos de alienação e iniciativas de resistência diante das tecnologias digitais. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar como sujeitos e coletivos se posicionam frente às contradições estruturais e às disputas de sentido que atravessam a era digital, formulando estratégias de apropriação crítica e ação pedagógica. A presença das tecnologias no cotidiano escolar não é neutra; ela expressa as mediações sociais em curso e pode, quando inserida em práticas educativas comprometidas com a transformação, abrir possibilidades formativas vinculadas à justiça social e ao direito à educação. A educação inclusiva exige do educador uma leitura crítica da cibercultura

¹ Conceito desenvolvido pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2011) para descrever a condição da modernidade tardia, caracterizada pela fragilidade, fluidez e incerteza das relações sociais, culturais e econômicas.

como campo em disputa, no qual emergem tanto mecanismos de exclusão quanto brechas para experiências emancipatórias. Compreender as relações entre comunicação, tempo e espaço na contemporaneidade exige atenção às transformações que atravessam os modos de interação mediados digitalmente. O deslocamento das práticas comunicacionais para o ambiente virtual altera formas de produzir e acessar conteúdos e também impacta a maneira como experienciamos a própria existência. Ao abordar essa mutação cultural, Lemos (2003, p. 3) observa como:

Cada transformação midiática altera nossa percepção espaço temporal, chegando na contemporaneidade a vivenciar uma sensação de tempo real, imediato, “live”, e de abolição do espaço físico-geográfico. A sociedade da informação é marcada pela ubiquidade e pela instantaneidade, saídas da conectividade generalizada.

A constatação evidencia a lógica do ciberespaço como campo simbólico e político, em que as fronteiras do tempo e do lugar deixam de operar nos moldes tradicionais. A promessa de ubiquidade (estar em todos os lugares, ao mesmo tempo) redefine a presença e a participação social, instaurando uma nova sensibilidade comunicacional. No entanto, ao mesmo tempo em que flexibiliza acessos e amplia o alcance da comunicação, essa lógica também impõe ritmos acelerados, descontinuidades e fragmentações que afetam diretamente os processos educativos. Diante disso, pensar a escola como território de resistência implica desacelerar, escutar e tensionar essas dinâmicas, reafirmando o direito ao tempo, à presença e à formação crítica como fundamentos da práxis pedagógica inclusiva.

No campo do trabalho, a presença da tecnologia digital revela uma reconfiguração nas formas de atuação e inserção social. Com o avanço dessas tecnologias, novas funções surgem, rompendo, em parte, as barreiras que historicamente limitaram o acesso de determinados grupos. A realização de tarefas por meios digitais tem ampliado possibilidades de participação para sujeitos antes excluídos de determinadas frentes laborais. Contudo, é ilusório pensar que isso ocorre de forma automática ou equitativa. Para que as tecnologias contribuam efetivamente com processos de emancipação, é necessário que os sujeitos sejam formados de maneira crítica e situada. A educação inclusiva, precisa oferecer condições para que as pessoas com deficiência acessem, permaneçam e participem ativamente do mundo do trabalho, com dignidade e direitos garantidos.

Na perspectiva de uma pedagogia crítica orientada por princípios de emancipação e justiça social, as tecnologias digitais, quando apropriadas de forma consciente e situada, podem constituir-se em mediações potentes para a construção de práticas educacionais mais democráticas. Ferramentas acessíveis e gratuitas como o *LetMeTalk* (comunicação alternativa por símbolos), o *Balabolka* e o *Voice Notebook* (leitura por síntese de voz e escrita por reconhecimento de fala), o ampliador de tela *Zoom* e softwares educativos como *Tux Paint* e *GCompris* ampliam as possibilidades de expressão, participação e construção de sentido por parte dos estudantes público-alvo da educação especial. O uso pedagógico de plataformas de videoconferência e redes sociais, quando orientado por projetos formativos críticos, também pode fortalecer os vínculos entre escola, família e comunidade, criando espaços de diálogo e escuta ativa. A flexibilização das dimensões tempo e espaço no processo de escolarização abre margem para práticas pedagógicas mais sensíveis aos ritmos e às condições concretas dos sujeitos. No entanto, como adverte Lemos (2003), essas possibilidades só se tornam potentes se estiverem vinculadas a projetos formativos que reconheçam os riscos da dispersão, da precarização e do controle, tão comuns nos contextos de conectividade

generalizada. Em meio às transformações digitais, torna-se essencial compreender como as mídias impactam a nossa experiência do tempo e do espaço. Mais do que instrumentos de comunicação, as mídias operam como forças que reestruturam o cotidiano, afetando os modos de viver, interagir e aprender. Como destaca Lemos (2003, p. 01), “Toda mídia altera a nossa relação espaço-temporal podendo mesmo ser definida como formatos e artefatos que nos permitem escapar de constrangimentos espaço temporais”.

A dinâmica da cultura digital impõe aos processos educativos o desafio de interpretar criticamente os modos como o tempo e o espaço vêm sendo reconfigurados pelas lógicas da conectividade permanente. Essa reorganização traz consigo interesses mercadológicos, a centralização de plataformas e formas de controle simbólico que afetam diretamente as práticas pedagógicas. Nesse cenário, o trabalho docente exige discernimento ético, escuta ativa e compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de resistir à homogeneização cultural. A mediação pedagógica se configura, assim, como prática intencionalmente orientada pela defesa da dignidade humana, articulando linguagem, diálogo e projeto coletivo de sociedade.

Uma das questões centrais no debate sobre a educação na era digital diz respeito ao modo como as tecnologias reconfiguram as práticas pedagógicas e os sentidos da formação. Como adverte Alencar (2005, p. 3):

É preciso identificar o que fundamenta práticas e usos tecnológicos, para combatê-las ou mesmo reverter seu uso para as causas a que se defende. E isso é extremamente importante porque até a construção de softwares, páginas da web ou aplicativos são baseados em uma certa concepção de mundo, de homem ou de ensino e aprendizagem.

A perspectiva desafia a ideia de que os recursos tecnológicos são neutros ou universais. Ao contrário, estão impregnados por ideologias, interesses econômicos e disputas de projeto de sociedade. O uso pedagógico da tecnologia exige, portanto, análise crítica de suas premissas e consequências. Trata-se de pensar quem produz, quem consome, quem lucra e quem fica à margem desses processos. A formação docente crítica deve contribuir para que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de reapropriar-se das tecnologias, ressignificando seus usos a partir das demandas concretas da comunidade escolar. É nesse gesto de criação e resistência que se fortalece a construção da autonomia e da potência expressiva dos estudantes.

A tecnologia digital mobiliza potenciais transformadores na educação inclusiva ao mesmo tempo em que evidencia contradições concretas. A realidade das escolas públicas, como observado em Sinop/MT, convoca uma formação docente que se constitui como práxis crítica, articulada às condições reais de trabalho e aprendizagem, e orientada por princípios ético-políticos comprometidos com a inclusão. Essa formação, ao dialogar com os objetivos do Atendimento Educacional Especializado, amplia o reconhecimento das singularidades dos estudantes e tensiona os modos de apropriação, circulação e sentido das tecnologias nos cotidianos escolares.

A escassez de infraestrutura, as limitações de conectividade e a ausência de suporte técnico qualificam o debate sobre justiça social e materializam as desigualdades históricas que atravessam a escola. Além disso, como adverte Lemos (2003), a mediação tecnológica interfere nos vínculos espaço-temporais e, por consequência, nos laços humanos. Quando mal conduzida, pode agravar formas de isolamento, exposição indevida e esvaziamento das relações pedagógicas. Reconhecer essa dimensão é parte

da luta por uma educação inclusiva que preserve o humano e recuse qualquer forma de desumanização tecnicista

A internet, ao ampliar os circuitos de comunicação e de expressão pública, inscreve-se como espaço de disputas simbólicas e políticas. Sua natureza interativa permitiu o surgimento de novas formas de visibilidade social e participação cidadã, oferecendo possibilidades para a circulação de vozes historicamente silenciadas. É o que evidenciam Lapa, Lacerda e Coelho (2018, p. 44) ao apontarem que “A web como um lugar de interação entre seus usuários expandiu a possibilidade de aparecimento dos indivíduos no espaço público e permitiu o incremento da pluralidade”.

No entanto, esse potencial não se realiza de maneira automática. A web também reproduz e, por vezes, intensifica desigualdades sociais, econômicas e informacionais. O acesso desigual à internet, a proliferação de desinformação, os discursos de ódio e os mecanismos de vigilância digital são expressões concretas das contradições do capitalismo informacional. Assim, refletir sobre o papel da internet como espaço público exige analisar suas possibilidades de democratização e os limites impostos pelas estruturas de poder que a atravessam. É nesse terreno ambivalente que se inscreve a luta por uma educação que forme sujeitos críticos, conscientes de seu lugar histórico e capazes de intervir coletivamente na construção de uma sociedade justa e participativa.

Nesse cenário de contradições, a presença das tecnologias na educação exige mais do que entusiasmo ou adesão automática. Ela demanda planejamento consciente, intencionalidade pedagógica e, sobretudo, compromisso com a justiça social. O uso de recursos digitais no AEE pode contribuir para a construção de práticas mais responsivas às singularidades dos estudantes, desde que esteja orientado por princípios ético-políticos e por uma escuta atenta às condições materiais que estruturam a realidade escolar.

A personalização do ensino, muitas vezes celebrada como uma conquista da era digital, deve ser pensada criticamente. A adequação de softwares, plataformas e dispositivos às necessidades dos alunos com deficiência só produz inclusão quando acompanhada de mediação docente qualificada, infraestrutura acessível e políticas públicas de garantia de direitos. Sem isso, a suposta “inclusão digital” corre o risco de aprofundar desigualdades históricas, transformando-se em mais uma camada de exclusão mascarada de inovação.

Do mesmo modo, a desigualdade no acesso à infraestrutura tecnológica explicita as determinações materiais que organizam a escola pública em diferentes territórios. Em diversas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas do estado de Mato Grosso, a ausência de dispositivos, conectividade e suporte técnico inviabiliza o uso qualificado das tecnologias no cotidiano escolar. Essas realidades, muitas vezes invisibilizadas pelas estatísticas oficiais, compõem um cenário marcado pela exclusão digital e pela negação do direito à educação como prática social ampliada.

Portanto, cabe ao Estado garantir condições materiais concretas para que as tecnologias digitais não aprofundem desigualdades, mas possam ser apropriadas criticamente no interior das escolas públicas. Investir na infraestrutura educacional, no acesso universal à internet e em dispositivos digitais não deve ser compreendido como benefício, mas como um direito historicamente negado à classe trabalhadora. A mediação tecnológica, quando articulada ao trabalho coletivo dos educadores, pode contribuir para práticas pedagógicas dialógicas, acessíveis e emancipatórias desde que alicerçada em processos formativos contínuos, críticos e comprometidos com o horizonte da justiça social. Isso exige políticas públicas que enfrentem as múltiplas formas de exclusão que atravessam o cotidiano escolar. A presença das tecnologias digitais no AEE, portanto, adquire sentido pedagógico quando vinculada às lutas

históricas por uma escola pública acessível, inclusiva e socialmente comprometida com os sujeitos historicamente marginalizados pelos processos de escolarização hegemônicos.

Ao problematizar o uso das tecnologias na escola pública, torna-se necessário refletir sobre como essas mediações incidem nos processos de alfabetização, especialmente quando se trata de ensinar os códigos da linguagem escrita a sujeitos que já se constituem em suas vivências e saberes. A seguir, discutiremos como essas tensões emergem no campo da alfabetização.

2. Alfabetização e letramento: Tecnologia em Disputa

A alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema convencional da escrita, enquanto o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. Segundo Soares (2004), essas duas dimensões são interdependentes, mas não se confundem: é possível alguém ser alfabetizado sem estar letrado, caso domine os códigos gráficos sem participar de práticas sociais que deem sentido à leitura e à escrita.

Nesse contexto, a alfabetização, quando articulada às possibilidades da cultura digital pode favorecer práticas pedagógicas mais sensíveis ao ritmo singular de cada sujeito. Plataformas interativas, jogos educativos e ambientes virtuais oferecem recursos que diversificam os modos de entrada no universo da linguagem escrita, rompendo com a rigidez de métodos uniformizadores. Assim, o trabalho docente se fortalece como mediação crítica, capaz de reconhecer nos artefatos tecnológicos instrumentos para ampliar a escuta, valorizar os saberes prévios e promover o letramento em diálogo com a realidade concreta das crianças.

As tecnologias digitais, inseridas no campo educacional, não operam como instrumentos neutros. Sua presença na alfabetização e no letramento reflete disputas de sentidos, exigindo do educador um olhar crítico que vá além das polarizações simplistas. A mediação docente, nesse contexto, assume papel central na apropriação social dos artefatos tecnológicos:

[...] não se trata de identificar pessimistas, otimistas ou “realistas”, até porque ser otimista ou pessimista é uma prerrogativa individual. O que importa é evitar uma visão de futuro que seja utópica ou distópica e nos concentrarmos em uma fenomenologia do social, ou seja, nas diversas potencialidades e negatividades das tecnologias contemporâneas (Lemos, 2003, p. 2).

A provocação de Lemos (2003) direciona a reflexão para além dos discursos entusiastas ou catastrofistas, reforçando a necessidade de situar o uso das tecnologias nas práticas sociais concretas. Alfabetizar com mediação digital, portanto, requer escuta ativa, intencionalidade pedagógica e consciência dos efeitos históricos que atravessam cada escolha didática.

A alfabetização mediada por tecnologias precisa, portanto, ser pensada como prática situada, enraizada em contextos de vida específicos e permeada por relações de poder. Contudo, exige uma mediação pedagógica atenta, crítica e politicamente implicada com a construção de uma escola pública, democrática e emancipatória.

A compreensão crítica das tecnologias digitais exige que elas não sejam tratadas como soluções autônomas ou neutras, mas como mediações históricas atravessadas por disputas de sentido. Na educação, o uso dessas ferramentas deve ser orientado por finalidades formativas claras, comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a afirmação do direito à educação pública como bem comum. Assim, a tecnologia não se constitui como um fim em si mesma, mas como um meio cuja potência depende das

escolhas pedagógicas que a sustentam. Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem podem ser reconfigurados para acolher as experiências dos estudantes, ampliando espaços de escuta, partilha e construção coletiva do conhecimento.

No contexto do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Sinop/MT, temos desenvolvido práticas de alfabetização articuladas entre a sala de aula e o laboratório de informática, utilizando recursos como o *GCompris* e o *Wordwall* em projetos de leitura e escrita. Essas experiências, construídas coletivamente com as crianças, não se baseiam na promessa de ludicidade por si só, mas na potência pedagógica que as tecnologias oferecem quando mediadas por um trabalho crítico e comprometido com a escuta, a criação e a emancipação dos sujeitos. É na força do coletivo e na intencionalidade da práxis docente que essas ferramentas ganham sentido no processo formativo.

Entre as possibilidades que emergem nesse contexto está a reorganização dos tempos escolares por meio do uso de plataformas digitais. O acesso antecipado a materiais como vídeos, textos e apresentações (desde que assegurado a todos os estudantes com condições materiais concretas) pode deslocar o foco das aulas presenciais para o debate crítico, a problematização e o trabalho colaborativo. Contudo, essa dinâmica só se concretiza quando vinculada a práticas pedagógicas que recusam a lógica da instrução mecânica e da homogeneização dos sujeitos. Trata-se de criar condições para que o tempo da escola seja tempo de práxis, em que o conhecimento circula com sentido, a mediação docente assume papel central e as tecnologias são apropriadas em favor da dignidade e da autonomia dos estudantes.

No contexto das transformações tecnológicas que atravessam o cotidiano escolar, tem se consolidado a proposta de reorganizar os tempos e espaços da aprendizagem a partir da incorporação de práticas híbridas. Tal proposta sugere uma inversão na lógica tradicional de ensino, deslocando a introdução de conteúdos para ambientes digitais, enquanto os momentos presenciais passam a ser orientados por ações formativas mais complexas. Essa dinâmica se delineia, por exemplo, quando o professor, diante da ausência de políticas estruturadas, utiliza recursos próprios para imprimir, plastificar e produzir jogos que favorecem o processo de alfabetização. Em muitas comunidades atendidas pela rede pública, o acesso a tecnologias digitais se restringe a um único celular por família, com internet limitada, o que compromete o uso pedagógico de jogos ou aplicativos. Em contextos assim, a mediação docente torna-se ainda mais central, pois é ela que sustenta a aprendizagem diante das desigualdades estruturais. É nesse horizonte que Moran (2018, s/p) afirma que:

O professor recebe as dúvidas, vê o resultado das avaliações e elabora as atividades específicas para os momentos presenciais. A informação básica fica disponível online e a avançada é construída em aula, presencialmente, em grupos, com a orientação do professor.

A formulação do autor destaca o professor como articulador de processos formativos que ultrapassam a disponibilização de conteúdos. Ao propor que o “avançado” se construa no encontro, de modo coletivo e dialógico, essa perspectiva aproxima-se de uma prática pedagógica crítica e colaborativa. Contudo, para que essa construção não seja instrumentalizada por discursos de eficiência ou por interesses empresariais travestidos de inovação, é preciso que o trabalho docente seja sustentado por fundamentos ético-políticos, essa lógica, muitas vezes propagada por corporações e plataformas educacionais, reduz o papel do professor a executor de conteúdos pré-formatados, fragmenta a aprendizagem em etapas padronizadas e silencia as dimensões

éticas, sociais e afetivas do ensinar. Diante desse cenário, retomar o compromisso com a justiça educacional implica recusar modelos prontos e assumir a docência como práxis.

Reiterando uma perspectiva já discutida, a introdução de tecnologias digitais nos espaços escolares precisa ser compreendida como uma estratégia pedagógica que ultrapassa a simples utilização de ferramentas. A lógica da antecipação de conteúdos por meio de plataformas ou jogos pedagógicos digitais, pode deslocar o centro da aula da exposição para o diálogo, potencializando o momento presencial como espaço privilegiado de construção compartilhada de saberes.

No campo do Atendimento Educacional Especializado, essa proposta adquire sentidos ainda mais potentes. Considerando as singularidades dos sujeitos que o compõem como crianças com deficiência intelectual, estudantes autistas, com paralisia cerebral, deficiências múltiplas ou com histórico de migração, o uso crítico das tecnologias pode permitir um acompanhamento sensível, respeitando ritmos, trajetórias e modos próprios de aprender. Isso não se dá pela adaptação superficial de recursos, mas pela construção coletiva de percursos pedagógicos que reconheçam a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Esse cuidado se intensifica no caso de estudantes surdocegos, em que, comunicação demanda mediações multissensoriais específicas. Em situações como essas, o uso presencial de pranchas táteis, letras em relevo, teclados adaptados ou softwares com resposta vibratória e visual, associados ao contato direto com o professor, potencializa a construção da linguagem e da autonomia, sempre ancorado em vínculos afetivos e respeito ao tempo subjetivo de cada sujeito.

Entre os inúmeros desafios enfrentados nos processos de alfabetização, destaca-se a relação muitas vezes frágil que estudantes mantêm com os códigos sonoros e gráficos da linguagem escrita. A dificuldade em articular os sons às suas representações simbólicas revela lacunas cognitivas e as marcas de desigualdades históricas que estruturam o acesso ao conhecimento. Quando propostas pedagógicas apoiadas em recursos digitais buscam estimular a participação ativa, o envolvimento e o engajamento dos estudantes com a linguagem escrita, torna-se possível construir um ambiente de aprendizagem menos punitivo e mais formativo. A valorização do erro como parte constitutiva da aprendizagem é, nesse contexto, um gesto político: desloca a lógica da avaliação meritocrática para uma pedagogia da escuta, da confiança e da persistência.

Essa concepção encontra ressonância nas proposições de Moran (2018, s/p.), ao afirmar que:

As tecnologias digitais são importantes também para personalizar o processo de aprendizagem, para a elaboração de roteiros individuais, que os alunos podem acessar e estudar no seu ritmo. Essa flexibilidade permite que cada aluno possa progredir de acordo com sua capacidade, ritmo e situação e possa fazer sua avaliação quando se sentir pronto.

A defesa de uma aprendizagem personalizada, mediada por tecnologias, convida à revisão das práticas escolares homogeneizantes, que tendem a ignorar as múltiplas trajetórias e ritmos dos sujeitos. Contudo, é imprescindível que essa personalização não seja capturada por discursos neoliberais de responsabilização individual, como aqueles que atribuem exclusivamente ao esforço pessoal do estudante os resultados da aprendizagem, desconsiderando as condições materiais, sociais e pedagógicas em que esse sujeito está inserido. Tais discursos reduzem a educação a um produto individualizado, esvaziando seu caráter coletivo e desresponsabilizando o Estado e as políticas públicas do dever de garantir ensino de qualidade para todos.

A possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem por meio das tecnologias digitais nos leva a refletir sobre os sentidos pedagógicos que sustentam essa prática. Ao permitir que os estudantes avancem segundo seus próprios ritmos e tempos, criam-se condições mais justas de apropriação do conhecimento, principalmente em contextos de desigualdade estrutural. Contudo, essa personalização precisa ser compreendida para além da lógica de eficiência ou de resultados individualizados. Ela exige mediação docente sensível, que reconheça a historicidade de cada sujeito e proponha caminhos que respeitem suas experiências, seus saberes e suas formas próprias de aprender, esse ajuste temporal mostra-se especialmente relevante no 1º ano para estudantes com deficiência intelectual ou com TEA, que demandam mais tempo de processamento, repetição mediada e retomadas graduais para consolidar relações entre som, forma gráfica e sentido.

O desenvolvimento da alfabetização, passa pela construção de ambientes educativos que valorizem o erro como parte do processo, cultivem a persistência e fortaleçam a confiança dos estudantes em suas próprias capacidades. É preciso, portanto, que a presença das tecnologias esteja subordinada a projetos pedagógicos que assumam a linguagem como prática social e a educação como trabalho coletivo, e não como mera aplicação de procedimentos automatizados.

Como afirmam Lapa, Lacerda e Coelho (2018, p. 44), "A formação de sujeitos capazes de se apropriarem criativamente dos meios tecnológicos significa compreender o seu papel enquanto produtores, e não somente de receptores". Ao retomar essa concepção, compreendemos que a escola pública tem a responsabilidade de formar sujeitos críticos, capazes de interferir no mundo em que vivem e de disputar sentidos frente às tecnologias que os atravessam cotidianamente.

A partir de uma perspectiva sociocultural, adotamos o letramento digital como prática histórica situada, atravessada por mediações técnicas, políticas e simbólicas. Para fundamentar essa compreensão, recorremos à formulação de Buzato (2006, p. 16), que enfatiza seu caráter relacional e processual:

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Essa definição evidencia que o digital não cria letramentos isolados, mas rearticula práticas já existentes em novos arranjos sociotécnicos. Assim, o letramento digital envolve participação, autoria e circulação de sentidos em múltiplos ambientes presenciais e online. No contexto da alfabetização e do AEE, assume valor formativo ao ampliar modos de expressão e intervenção social dos sujeitos.

Ao assumir essa concepção, reafirmamos a escola pública como espaço de formação de sujeitos críticos, capazes de intervir na realidade e disputar os sentidos das tecnologias que atravessam sua vida cotidiana. Promover o letramento digital, nesse horizonte, significa concebê-lo como prática social e política, formando leitores do mundo que utilizam os meios digitais para expressão, denúncia, diálogo e transformação.

Dessa forma, torna-se urgente cultivar uma postura crítica, autoral e historicamente situada diante das tecnologias digitais, compreendendo que sua apropriação não pode ser passiva ou despolitizada. Em uma sociedade marcada por disputas de narrativas e pela concentração do poder informacional, promover o

letramento digital não é uma demanda técnica, mas sim um ato político que visa à formação de sujeitos conscientes de seu tempo e de sua capacidade de intervenção.

O letramento digital emancipador exige, portanto, práticas pedagógicas que articulem leitura crítica da realidade, produção de sentidos e compromisso ético com a coletividade. Mais do que ensinar a operar dispositivos, trata-se de criar condições para que os estudantes possam ler, narrar e transformar o mundo a partir de suas experiências e saberes.

Contudo, é necessário reiterar que a presença das tecnologias no ambiente escolar não deve deslocar ou enfraquecer o papel do educador. A atuação docente segue sendo central para garantir que esses instrumentos não repliquem lógicas de exclusão ou desumanização. Ao contrário, é pela mediação consciente e solidária do professor (que conhece os contextos, escuta os sujeitos e comprehende as contradições do cotidiano escolar) que a tecnologia pode tornar-se aliada na construção de práticas pedagógicas significativas e comprometidas com a justiça social.

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar não pode ser analisada apenas sob a ótica da inovação técnica. Em um cenário marcado por desigualdades históricas, o acesso a dispositivos e plataformas digitais revela tensões estruturais que atravessam o direito à educação. As tecnologias, ao adentrarem o espaço da escola pública, carregam sentidos que não são neutros: ora reforçam processos de exclusão, ora se tornam instrumentos de mediação crítica, capazes de potencializar práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos.

A exclusão tecnológica aparece quando famílias inteiras dispõem de um único celular, com dados limitados, incapaz de acessar plataformas ou sistemas escolares que exigem dispositivos atualizados. Nessa realidade, a escola pública torna-se a principal lugar de acesso: no espaço presencial da sala e do laboratório, as crianças do 1º ano têm contato mediado com ferramentas digitais e iniciam processos de letramento digital. A mediação docente transforma esse acesso restrito em oportunidade formativa, articulando tecnologia, alfabetização e direito à educação.

Nesse processo, o papel do professor é determinante. É ele quem tensiona o uso das tecnologias, ressignificando-as a partir das condições materiais de sua realidade escolar e das experiências concretas de seus estudantes.

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social (Moran 2018 s/p).

O autor convoca a atenção para uma dimensão essencial do trabalho docente: sua capacidade de mobilizar afetos, sentidos e projetos formativos mesmo diante de tecnologias frias ou impessoais. Ao destacar que “não são os aplicativos que fazem a diferença”, Moran (2018) desloca o foco da ferramenta para a intencionalidade pedagógica que a orienta. Essa visão aproxima-se da concepção de educação como ato político e da crítica à neutralidade da técnica: é na apropriação consciente, situada e criativa das ferramentas digitais que reside seu potencial transformador.

A valorização de propostas que favorecem a construção coletiva do conhecimento passa por compreender que o uso das tecnologias não pode ser reduzido a soluções instrumentais ou a estratégias de mercado. O que está em jogo são as possibilidades de criação de vínculos pedagógicos significativos, nos quais a linguagem,



a ludicidade e o engajamento possam emergir como forças mobilizadoras do desejo de aprender. A personalização da aprendizagem, quando articulada ao diálogo e ao reconhecimento da diversidade das experiências dos estudantes, pode contribuir para a democratização dos espaços escolares.

Diante dessas experiências, permanece a questão central: que escola estamos produzindo quando incorporamos tecnologias sem interrogar seus sentidos sociais? A defesa de práticas coletivas, dialógicas e inclusivas nos convoca a olhar para além da ferramenta e recolocar a formação humana no centro do projeto escolar. É nesse ponto que a cultura digital se torna campo de disputa: entre a mercantilização que promete “inovação” e a práxis pedagógica que busca emancipação. Como tensionar esses projetos e afirmar a docência como mediação crítica dos sentidos em jogo? A seguir, aprofundamos essa problemática.

3. Cultura digital, docência e disputa de sentidos: o que está (realmente) em jogo?

A consolidação da cultura digital nas últimas décadas trouxe à tona uma série de discursos que enaltecem o potencial transformador das tecnologias na educação. Contudo, apesar da retórica da inovação, muitas escolas públicas permanecem presas a lógicas didáticas herdadas da modernidade industrial, marcadas por práticas transmissivas e currículos rígidos, concebidos para um tempo que já não corresponde às exigências do presente. Essa constatação exige dos educadores uma leitura crítica das tensões que atravessam a escola contemporânea: entre o que ela promete ser e o que ela, de fato, oferece aos estudantes.

Nesse sentido, é preciso interrogar: qual é o papel da escola pública diante das reconfigurações provocadas pela cultura digital? A mera substituição da lousa pelo projetor ou do livro pelo tablet não garante uma prática pedagógica emancipadora. A tecnologia, enquanto mediação social, pode tanto reforçar estruturas de dominação quanto abrir brechas para a reinvenção da escola como espaço de diálogo, escuta e práxis. Valente (2018, p. 18) problematiza com precisão esse paradoxo:

Assim, em plena era digital, a questão que se coloca é: o que as instituições de ensino estão proporcionando aos seus estudantes? Nada muito diferente ou inovador. Pelo contrário, ainda oferecem uma educação tradicional, baseada na informação que o professor transmite e em um currículo que foi desenvolvido para a era do lápis e papel.

A fala de Valente (2018) denuncia o atraso na adoção de recursos digitais e também aponta para algo mais profundo: a permanência de uma lógica pedagógica bancária, que insiste em tratar os sujeitos como recipientes de informações. A crítica ressoa fortemente com o pensamento freiriano, que combate a concepção domesticadora da educação e defende a necessidade de formar sujeitos históricos, capazes de dialogar com a realidade e transformá-la. Assim, o desafio da escola pública não é tecnológico, mas político e epistemológico: trata-se de disputar o sentido da tecnologia dentro da escola.

O que está em jogo é a possibilidade de formar leitores do mundo, como diria Freire, e não apenas usuários de dispositivos digitais. A tecnologia só cumpre papel educativo quando se subordina aos projetos coletivos de emancipação e justiça social, orientando-se por finalidades éticas e políticas.

Desde o início dos anos 2000, observou-se uma transformação significativa na forma como os processos de ensino-aprendizagem se estruturam nas escolas. A

ampliação do acesso à internet e a disseminação de dispositivos digitais favoreceram o surgimento de múltiplas linguagens, metodologias e possibilidades didáticas.

O papel do educador, como articulador dos sentidos da prática educativa, permanece central. Kenski (2003) ressalta as potencialidades que se abrem quando as tecnologias são incorporadas com intencionalidade pedagógica:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (Kenski, 2003, p. 50).

A tecnologia, nesse sentido, não suprime o papel docente; ela pode, sim, ampliar suas possibilidades, mas jamais ocupar seu lugar. A centralidade do educador permanece como fundamento da ação pedagógica que se compromete com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A articulação entre escola, sociedade e tecnologias exige um reposicionamento ético-político da educação. Isso significa romper com o isolamento que historicamente marcou as instituições escolares e avançar em direção a uma pedagogia do diálogo. A cultura digital, ao colocar todos em rede, desafia a lógica hierárquica e compartimentada do saber escolar, abrindo espaço para práticas colaborativas e produção de conhecimento descentralizada. Para tanto, é necessário rever o papel da escola como instância formativa vinculada às lutas sociais.

O uso das tecnologias, quando orientado por uma concepção crítica da educação, pode servir de elo entre os saberes escolares e as práticas sociais mais amplas. Trata-se, aqui, de colocar a escola em diálogo com os sujeitos que nela vivem e com os contextos que a cercam. Como adverte Kenski (2003, p. 77), essa aproximação exige novas posturas pedagógicas:

O uso das tecnologias em educação, da perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos.

Ao defender que a escola precisa dialogar com a sociedade (e com seus estudantes), a autora aproxima-se do horizonte freiriano de educação como prática de liberdade. É necessário que a escola seja território de encontro, de escuta ativa e de construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva desafia o tecnicismo e convoca os educadores a construírem pontes entre os conteúdos escolares e os projetos de vida dos estudantes, reconhecendo suas experiências como saberes válidos e indispensáveis à construção do conhecimento.

Nesse movimento, a mediação pedagógica ganha nova densidade: não é apenas uma questão de metodologia, mas de projeto de mundo. A tecnologia, portanto, precisa ser situada nos embates históricos e ideológicos que marcam a escola. A formação docente, por sua vez, deve estar comprometida com essa leitura crítica da realidade, cultivando práticas que integrem os sujeitos, que valorizem seus territórios e que se posicionem contra as lógicas exclucentes do capital.

As possibilidades de apropriação crítica das tecnologias, contudo, não dependem apenas da ação isolada dos professores. Para que a cultura digital seja efetivamente

incorporada ao cotidiano escolar de forma emancipadora, é necessário que haja políticas públicas consistentes, que valorizem o trabalho docente e assegurem condições materiais para o exercício da mediação pedagógica. A cultura digital, enquanto produção social, só se torna parte da cultura escolar quando há um entrelaçamento entre vontade política, formação continuada e reconhecimento dos saberes locais.

É nesse contexto que Bonilla e Pretto (2015) apontam a importância da articulação entre práticas sociais, políticas públicas e cultura escolar, reafirmando que a integração das tecnologias à educação não pode ser pensada como responsabilidade individual dos professores, mas como tarefa coletiva da sociedade:

A vivência plena da cultura digital na escola só será possível quando a articulação entre as políticas públicas se efetivarem, o professor for fortalecido e a integração entre as práticas sociais e as práticas escolares efetivamente acontecerem, tornando a cultura digital um pressuposto básico da cultura escolar (Bonilla; Pretto, 2015, p.515).

A fala dos autores reforça uma concepção de escola como aparato de disputa ideológica e de professor como intelectual orgânico, comprometido com a transformação social. Para que a cultura digital se torne uma realidade na escola pública, é necessário romper com a lógica de responsabilização individual do docente e investir em processos formativos coletivos, em infraestrutura e em políticas que assegurem condições reais de trabalho e aprendizagem.

Portanto, a presença das tecnologias na escola precisa ser lida como expressão de relações sociais mais amplas. A sua apropriação crítica exige coragem política, compromisso ético e escuta sensível às realidades que compõem o chão da escola. A cultura digital, nesse cenário, vai além do ponto de chegada e transforma em campo de disputa é com olhos atentos, mãos solidárias e projetos coletivos que a educação pública pode, finalmente, tornar-se território de emancipação.

Considerações Finais

A análise realizada situou a tecnologia digital no AEE e na alfabetização como dimensão histórica das disputas em torno da escola pública: não um adereço instrumental, mas um campo onde se confrontam projetos de sociedade. Ao evidenciar contradições materiais presentes nas redes de Sinop/MT e de territórios periféricos, mostramos que o acesso, a infraestrutura e a mediação docente condicionam os sentidos pedagógicos atribuídos aos recursos digitais.

O AEE revelou-se espaço privilegiado para compreender essa tensão, porque nele a presença das singularidades desnuda a falácia de soluções padronizadas. A mediação pedagógica, ancorada em escuta, colaboração e trabalho coletivo, reorienta o uso das tecnologias para a produção de autoria e participação, afastando-as da lógica de controle e desempenho.

A formação docente, compreendida como processo político de leitura e intervenção no mundo, sustentou todo o percurso argumentativo. Letramento digital e alfabetização crítica aparecem, assim, como práticas sociais que articulam linguagem, tempo e criação coletiva, recusando a individualização meritocrática e afirmando o direito à aprendizagem em ritmos diversos.

O tema não se encerra: as contradições aqui mapeadas permanecem abertas e convocam novos estudos e práticas. Caberá à escola pública continuar convertendo tecnologias em instrumentos de emancipação, mantendo a práxis como eixo que liga denúncia das desigualdades e anunciação de outros modos de ensinar e existir.

Referências

- ALENCAR, Anderson Fernandes de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. **V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, Pernambuco. 2005.** Anais. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16407780-O-pensamento-de-paulo-freire-sobre-a-tecnologia-tracando-novas-perspectivas.html>. Acesso em: 24 jul. de 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno.** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais.** Perspectiva, v. 33, n. 2, p. 499-521, 2015.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3.,** São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006.
- CASTRO, Sara; MILL, Daniel; OLIVEIRA COSTA, Rosilene Aparecida. **APONTAMENTOS SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA CULTURA DIGITAL: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA.** Anais do CIET:CIESUD:2022, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987>>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Pedagogia da Indignação.** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2003.
- LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Andreson Lopes de; COELHO, Isabel Colucci. Cultura digital como espaço de possibilidade para a formação do sujeito. In: LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Andreson Lopes de (org.). **Formação de sujeitos em espaços sociais virtuais.** 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 44-56.
- LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003. In **Olhares sobre a Cibercultura** Lemos, André; Cunha, Paulo (orgs).. Sulina, Porto Alegre, 2003; p. 11-23
- MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora.** Instituto Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 27 julho de 2023.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 64, p. 1-25, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

VALENTE, José. Armando. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. 2. ed. Campinas: NIED/UNICAMP, 1993. 142 p.