

O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM CONCEITO FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO DOCENTE NA CULTURA DIGITAL



Achilles Alves de Oliveira

Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), Palmas, Tocantins, Brasil

achilles.ao@unitins.br



Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

yarafonsecas09@gmail.com

Resumo: Discute-se o conceito de mediação como elemento central na formação docente, com sua apropriação crítica para um trabalho pedagógico orientado e coerente a partir de sua fundamentação epistemológica. Com base na teoria Vygotskyana, este ensaio destaca sua relevância nas práticas educativas e na formação docente atual. Defende-se uma formação que promova práticas emancipatórias em interface com a cultura digital, especialmente a partir da mediação pedagógica.

Palavras-chave: Cibercultura; Mediação Pedagógica; Formação de Professores.

THE MEDIATION PROCESS IN EDUCATIONAL PRACTICES: A FUNDAMENTAL CONCEPT FOR TEACHER TRAINING IN DIGITAL CULTURE

Abstract: This essay discusses the concept of mediation as a central element in teacher training and its critical application to coherent and oriented pedagogical work based on an epistemological foundation. Based on Vygotskian theory, the essay emphasizes the relevance of mediation in educational practices and current teacher training. The essay advocates for training that promotes emancipatory practices alongside digital culture, particularly through pedagogical mediation.

Keywords: Cyberculture; Pedagogical Mediation; Teacher Training.



EL PROCESO DE MEDIACIÓN EM LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: UN CONCEPTO FUNDAMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA CULTURA DIGITAL

Resumen: Se discute el concepto de mediación como elemento central en la formación docente, con su apropiación crítica para un trabajo pedagógico orientado y coherente a partir de su fundamentación epistemológica. Basándose en la teoría Vygotskiana, este ensayo destaca su relevancia en las prácticas educativas y en la formación docente actual. Se defiende una formación que promueva prácticas emancipadoras en interfaz con la cultura digital, especialmente a partir de la mediación pedagógica.

Palabras clave: Cibercultura; Mediación Pedagógica; Formación de Profesores.

Recebido em: 17/05/2025

Aceito em: 23/06/2025





1 INTRODUÇÃO

Comumente, antes mesmo de ser abordada a temática da mediação, é fácil nos depararmos com seus usos adjetivados nas mais diversas searas, perpassando, por exemplo, a mediação pedagógica, a mediação tecnológica, a mediação artística, entre outras variações (Peixoto; Santos, 2018). Ocorre que, ao pensar a formação docente, principalmente a inicial a nível de licenciaturas, talvez ainda exista a necessidade de uma melhor apropriação deste conceito para que, a partir disso, sejam mais factíveis reflexões como as de Oliveira e Silva (2022) ao abordarem a mediação pedagógica e tecnológica em meio à cultura digital.

Conforme discutem os autores, tais processos não se consolidam pela simples adoção de determinadas ferramentas, práticas, suportes ou tecnologias. Sendo assim, há a necessidade de um cuidadoso processo de planejamento e mediação, pautado em intencionalidades pedagógicas que dialogam com determinados projetos pedagógicos e perspectivas de formação humana. Ademais, compreendemos que torna-se inviável pensar o uso e adoção de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) de modo crítico, reflexivo e propositivo sem antes refletir sobre o que de fato é a mediação.

Nesse sentido, este texto traz o objetivo de discutir o conceito de mediação como ponto fundamental para se pensar o processo de formação docente para o contexto da cultura digital. Assim, derivada de dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT-UEG) (Oliveira, 2020), foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa (Flick, 2009) a partir de uma revisão narrativa de literatura (Jesson; Matheson; Lacey, 2011) fundamentada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1984). Com base em autores clássicos e contemporâneos – entre eles Brito (2015), Coutinho e Moreira (1992); Nunes e Silveira (2009; 2015), Oliveira (1995), Peixoto (2016), Peixoto e Santos (2018), Rego (2012), Vygotsky (1984) – é desenvolvido um ensaio teórico que visa discutir o tema em meio aos seus entrelaços com a cultura digital e a crescente presença das tecnologias e redes móveis, para além também dos processos de transformações vigentes, conforme abordam Kenski (2018), Mill, Oliveira e Falcão (2018), Oliveira e Silva (2022) e Santaella (2021).

Assim, este texto está subdividido de forma a contemplar o conceito de mediação, suas relações com as práticas educativas a partir da teoria Vygotskyana e considerações sobre a mediação na



cultura digital. Desse modo, apresentamos uma sistematização crítica do conceito e seus entrelaços no contexto atual, ampliando ainda o debate a questões que surgem como a presença massificada das TDICs, diferenças geracionais e desigualdades que se fazem presentes.

2 MEDIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CONCEITO

O conceito de mediação parte de distintos entendimentos que, conforme apresentam Carvalho, Silva e Mill (2018), pode contemplar processos de intermediação para conciliação; para relação entre sujeitos, instrumentos e signos; para facilitar e conduzir processos de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento, entre outros. Para os autores, antes de qualquer coisa, a mediação está pautada em uma constante busca por mudanças, rupturas, processos de desenvolvimento ou de separação do estágio atual no qual aquele indivíduo se encontra. Nesse sentido, compreendemos a mediação como uma ação que, principalmente no campo da educação, necessita ser pautada por um direcionamento e uma intencionalidade pedagógica com vista aos objetivos que estão presentes no processo formativo e voltados a determinado projeto de sociedade.

Ainda segundo Carvalho, Silva e Mill (2018), a construção do conceito de mediação ocorreu por distintas influências teóricas e epistemológicas, perpassando pensadores como Hegel, Marx e Vygotsky. Retomando as contribuições de Peixoto e Santos (2018), também já discutidas por Oliveira e Silva (2022), Hegel compreende a mediação a partir de um processo dialético que estabelece relações entre o imediato e o mediato, orientando a constantes conflitos que, por sua vez, auxiliam em novas interrelações e reflexões a partir das mudanças geradas por movimentos contrários. É essa dinâmica que permite transpor aquilo que está posto e permitindo novos alcances. Partindo de uma visão hegeliana, a mediação pode ser compreendida como um processo de reflexão em que o indivíduo interage com a realidade tendo a intenção de superar sua condição vigente (Carvalho; Silva; Mill, 2018).

Já na visão marxista, traz-se o entendimento do sujeito em seu aspecto situado social e historicamente, tendo a mediação como um processo e não apenas um produto (Peixoto; Santos, 2018). Nesse sentido, esse conceito se vincula à relação entre o homem e o mundo real, concreto e material, compreendendo que



[...] as mediações humanas manifestam-se perante os desafios de produzir e reproduzir as condições materiais de existência, bem como diante das relações recíprocas com outros indivíduos. Essas mediações se estabelecem por meio de artefatos, tecnologias (Carvalho; Silva; Mill, 2018, p. 434).

Por último, mas não esgotando esta discussão, a perspectiva pautada em Lev Vygotsky apresenta um diálogo mais íntimo desse conceito com o campo educacional, pautando-se também em uma visão materialista histórico-dialética. A mediação é peça central que parte do princípio do trabalho humano, em que é por meio de uma “relação mediatizada pelos instrumentos de trabalho e pela sociedade que os homens agem sobre a natureza, modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo modificados por ela” (Brito, 2015, p. 30).

Dessa maneira, instrumentos técnicos e sistemas de signos são compreendidos como resultados do trabalho e da construção humana dentro de um contexto histórico que exercem papéis primordiais nos processos de mediação entre os próprios sujeitos e, também, deles com a realidade que o cercam (Rego, 2012). Há, desta forma, uma relação dialética em que os homens modificam a natureza ao mesmo tempo que são influenciados e transformados por ela. Sendo assim,

[...] pela mediação de instrumentos ou ferramentas materiais e pela mediação dos signos, o homem atua no mundo físico e social conhecendo-o, modificando-o, interagindo, aprendendo, comunicando aos outros as suas experiências e construindo a sua própria consciência (Coutinho; Moreira, 1992, p. 143).

Nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva que perpassa a lógica dialética, constructos de Lev Vygotsky (1986-1934) que foram aprimorados e desenvolvidos colaborativamente com Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979). Nesse sentido, fundamentados no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, partem da compreensão na qual “o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais” (Nunes; Silveira, 2009, p. 97). São essas relações que permitem avançarmos na discussão desse conceito em meio ao campo educacional.

3 A MEDIAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para Peixoto e Santos (2018), a lógica dialética do pensamento se opõe ao que é conhecido como a lógica formal, ou clássica, em que a aprendizagem do objeto de conhecimento pode se dar de forma imediata ou direta. Por sua vez, esse objeto apresenta um caráter concreto, sendo o conjunto de suas características determinado por leis fixas e predeterminadas. Os autores descrevem essa lógica





de pensamento como algo que permite “acessar a realidade imediata, o que é aparente e pode ser medido, classificado e categorizado” (Peixoto; Santos, 2018, p. 425).

Quanto à perspectiva dialética, tais autores compreendem que, por meio dela, permite-se a transposição dos limites dos conhecimentos e das informações imediatas, o que viabiliza adentrar e imergir de forma a buscar compreender o objeto em sua totalidade. Sendo assim, a lógica dialética instiga a “ir além”, entendendo as múltiplas interrelações entre o objeto e as variadas formas dos saberes e, principalmente, o seu contexto sócio-histórico. Nesse sentido, Peixoto e Santos (2018) questionam se essa relação com o conhecimento poderia ser imediata, se o conhecimento em si estaria disponível de forma imediata para a aprendizagem e a compreensão por parte do indivíduo, se não seria necessária alguma intermediação entre ele e o objeto de conhecimento para efetivar a aprendizagem. É nesse sentido que há a defesa por práticas educativas que considerem o espaço e as relações existentes entre um determinado sujeito e o objeto do conhecimento, o que, por sua vez, nos leva a refletir sobre os processos de aprendizagem e a apropriação desse objeto. Com base em uma visão dialética, a mediação traz a impossibilidade do homem se relacionar de forma imediata com a natureza, a cultura, os outros homens e, também, consigo, uma vez que ela é compreendida como um processo e não um produto, já que

[...] envolve a contradição como motor explicativo e afasta-se de um dualismo fixo e estabilizado. Esse conceito de mediação refere-se menos aos elementos que compõem as relações sociais e mais à articulação desses elementos num dispositivo singular, como o trabalho pedagógico, por exemplo. Nesse caso, o objeto da mediação não é o saber ou o aluno, mas as relações entre sujeitos e objetos do conhecimento (Peixoto, 2016, p. 373).

Ou seja, requer-se compreender que uma mediação na relação pedagógica em que o saber é concebido como um produto humano que é determinado e situado por e em um determinado contexto. Isso visto que é resultado de relações complexas do indivíduo com a natureza e, também, com outros indivíduos, condicionado e moldado por questões políticas, econômicas, sociais e culturais de cada momento histórico (Peixoto; Santos, 2018).

Assim, para que o conhecimento seja acessado, é necessário que ele passe por um processo de objetivação, entendido como a forma pela qual o sujeito compreende e constrói o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, conhecer implica um processo mediado, no qual a pessoa interage ativamente com o saber já elaborado. Ao estabelecer essa relação, o sujeito não apenas aprende sobre o



objeto, mas ressignifica-o e, ao mesmo tempo, transforma a si próprio. A perspectiva histórico-cultural auxilia na compreensão de suas implicações no ensino e na prática pedagógica, oferecendo, ainda, a base teórica para a compreensão do processo de mediação. Isso porque a abordagem histórico-cultural apresenta importantes contribuições para discutir os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, além de levantar reflexões que impactam na prática pedagógica e na atuação docente.

3.1 As Contribuições de Lev Vygotsky Sobre a Mediação

Vygotsky e seus sucessores compreendem, a partir de suas discussões, a educação como um processo de mediação cultural, o que, para Brito (2015), viabiliza a produção de mudanças qualitativas na constituição subjetiva dos sujeitos e nos modos quais se relacionam com o conhecimento, com a realidade e com outros indivíduos. Essa perspectiva traz como pressuposto fundamental que o homem se constitui por meio de sua relação com o outro social e a cultura, em que pesa a existência de dois aspectos qualitativamente distintos no processo do desenvolvimento: as funções psicológicas elementares e superiores (Nunes; Silveira, 2009).

Segundo Vygotsky (1984), articulado de forma complementar com Nunes e Silveira (2009), as funções psicológicas elementares têm origem de ordem biológica, existentes desde o começo do desenvolvimento infantil, contemplando aspectos como a memória imediata, a atenção não voluntária e a percepção natural. Já as funções psicológicas superiores se originam a partir de um determinado contexto sociocultural, contemplando processos de linguagem e pensamento conceitual, a imaginação criativa, a memória voluntária, entre outros.

Corroborando Nunes e Silveira (2009), ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito gradualmente se apropria de significados e signos culturais, que medeiam sua relação com o meio, o que se desdobra na aquisição de conhecimentos e no progresso de seu desenvolvimento. Ao passo em que o homem se desenvolve, há uma crescente predominância de atividades que são mediadas por instrumentos e signos quando comparadas àquelas provenientes e derivadas do capital genético e maturacional. Nesse sentido, compreendemos que, ao longo desse percurso, os processos psicológicos vão se desenvolvendo e propiciando a construção de processos mentais superiores, sendo transformações sócio-históricas e culturais (Coutinho; Moreira, 1992).



Dessa forma,

por meio de atividade em processos de interação com o ambiente social, as funções psicológicas vão se transformando, evoluindo, ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais, e um avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito, ou seja, vão se constituindo as funções psicológicas superiores (Nunes; Silveira, 2015, p. 50).

A partir de Vygotsky (1984), há a compreensão de que toda atividade humana ocorre de forma mediada por instrumentos técnicos e sistemas de signos, ambos constituídos de forma socio-histórica. Para o autor, essa combinação permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que, para Rego (2012), se dá também com base na mediação e nas relações dos indivíduos com o mundo. Portanto, pautando-nos na compreensão de Nunes e Silveira (2009) acerca do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural, entende-se a inviabilidade de que esse processo se dê sem a presença do outro, do intercâmbio social, das interferências do meio, dos estímulos e das diversas situações de aprendizagem.

Segundo Nunes e Silveira (2009), parte-se da compreensão do conceito *obuchenie*, vocábulo russo que, para Vygotsky, refere-se ao “processo de ensino-aprendizagem”, contemplando as dimensões do que se aprende e de quem ensina. As autoras destacam variações nas traduções das obras do autor, sendo que, a depender da publicação e de suas versões, ora é apresentado o termo como *ensino*, ora como *aprendizagem*. No entanto, a partir de Vygotsky, não há como conceber a “aprendizagem” (referente à ação de aprender) sem incluir o processo de interação com o outro (referente às pessoas que estão em situações de ensino). Nesse sentido, aqui reforçamos a compreensão de que o processo de ensino é indissociável do processo de aprendizagem. Neste artigo, assim como em outros escritos destes autores, o termo “ensino” denota o todo, isto é, o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à aprendizagem de conceitos, a perspectiva Vygotskyana os categoriza em espontâneos e científicos. Baseando-nos em Coutinho e Moreira (1992) e Nunes e Silveira (2009), compreendemos que os conceitos espontâneos são apropriados pela criança em seu cotidiano, enquanto os conceitos científicos vêm por meio do ensino, estruturados com base em uma lógica, coerência e graus crescentes de generalização, havendo, dessa forma, uma interdependência entre tais conceitos.

Ou seja, não existindo o ensino, os conceitos espontâneos não se desenvolvem de forma a se estruturar como conceitos específicos e, de modo semelhante, sem o suporte dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos não possuiriam significados de forma autêntica, visto que sua aquisição se daria de forma mecânica (Nunes; Silveira, 2009). Sendo assim, ao pensar a educação e os aspectos



mediacionais, a figura do professor exerce papel fundamental na docência ao promover constantes conflitos entre os conhecimentos sistematizados e aqueles do cotidiano do aprendiz; de modo a estabelecer uma importante relação que possibilita provocar no estudante o desejo pela aprendizagem, além de proporcionar condições e mediações cognitivas para que isso ocorra (Peixoto, 2016).

O conflito ou confronto entre conceitos espontâneos e científicos é primordial para o processo de aprendizagem. Isso visto que os conceitos científicos se constituem com base em uma relação que é (inter)mediada por outros conceitos, haja visto que:

[...] tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos articulam-se mutuamente: os espontâneos favorecendo aos científicos um confronto com a realidade concreta e os científicos levando os espontâneos a graus crescentes de hierarquização e generalização, mudando, portanto, sua estrutura psicológica (Coutinho; Moreira, 1992, p. 154).

Assim, ao passo em que se desenvolvem os conceitos científicos, Coutinho e Moreira (1992) defendem a existência e a continuidade do desenvolvimento de funções superiores da memória, abstração, ordenação e generalização, entre outros, estando os conceitos em uma condição de dependência de tais funções para sua própria constituição. A partir disso, o cenário escolar, em meio ao contexto da educação formal, é concebido como um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento, espaço essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas mais avançadas. Para isso, retomamos, a seguir, alguns conceitos basilares para pensar os processos de mediação.

3.2 Zona de Desenvolvimento Proximal: Entre o Real e o Potencial no Processo de Mediação

Ao pensar nos processos mediacionais, parte-se da compreensão de que o aprendizado precisa estar vinculado ao nível de desenvolvimento que aquele indivíduo ou aprendiz se encontra (Vygotsky, 1984). Nesse sentido, para a compreensão da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), retomamos o entendimento de dois níveis distintos: o de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial.

Em um primeiro aspecto, o nível de desenvolvimento real se relaciona às capacidades e habilidades já consolidadas, aprendidas ou adquiridas; em outras palavras, refere-se aos ciclos completos, funções amadurecidas, isto é, os produtos finais do desenvolvimento (Nunes; Silveira 2009; Rego, 2012; Vygotsky, 1984). Elas se relacionam às ações que a criança ou jovem executa de forma autônoma e independente. Já o desenvolvimento potencial é aquele que está eminente, próximo a ser alcançado, atividade que é possível de ser realizada, mas que necessita do auxílio ou mediação do



outro, seja um adulto ou outra criança com maior experiência (Rego, 2012).

Em meio ao nível de desenvolvimento real e ao potencial se dá o conceito de ZDP, como um trajeto a ser percorrido ou a distância existente entre eles. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97), trata-se da

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A concepção da ZDP implica em compreender o desenvolvimento a partir de uma perspectiva, visto que marca a extrema relevância dos processos que se encontram embrionários no indivíduo, sendo ele o domínio psicológico da constante transformação (Oliveira, 1995). De acordo com Vygotsky (1984, p. 97), a ZDP define aquelas funções “que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário”, remetendo-se a eles como “brotos” ou “flores” do desenvolvimento.

Vygotsky (1984) postula que o nível de desenvolvimento real de um sujeito refere-se ao desenvolvimento cognitivo em uma vertente retrospectiva, marcando funções mentais já “completas”, resultantes dos processos evolutivos. Por outro lado, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental em uma visão prospectiva, apresentando possibilidades em estado de eminência. Desse modo, a compreensão da ZDP e dos processos de desenvolvimento humano subsidia a atuação do professor na prática pedagógica. É nesse espaço proximal emergente que, em termos pedagógicos, por meio de intervenções educacionais, são acessadas as funções mentais que se encontram em processo de construção (Coutinho; Moreira, 1992).

Para Nunes e Silveira (2009), a visão Vygotskyana contempla que a ação docente e pedagógica foque em um ensino pautado trabalhar com habilidades, capacidades e conhecimentos que possam ser efetivados por meio da mediação do outro, e não aqueles que o aluno já domina ou realiza com autonomia e independência. Assim,

usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (Vygotsky, 1984, p. 97-98).



Sendo assim, corroborando com Coutinho e Moreira (1992), uma boa prática pedagógica se antecipa ao desenvolvimento quando atua nesse “espaço” da ZDP que, dialogando com Vygotsky (1984, p. 101), “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Desse modo, o processo de mediação objetiva mudanças qualitativas que, por meio da interação com o outro, permitirá a aprendizagem e o desenvolvimento daquilo que está suscetível a tais mediações.

Para Vygotsky (1984), existem dinâmicas e complexas relações entre os processos de desenvolvimento e aprendizado. O autor rejeita a possibilidade de linearidade ao pensar como o indivíduo se desenvolve, incorporando em sua teoria as dimensões histórica e cultural, ampliando também a noção acerca do desenvolvimento a partir da visão das interações sociais como origem de todas as funções psicológicas superiores (John-Steiner; Souberman, 1984; Nunes; Silveira, 2015).

Como discorre Oliveira (1995), em virtude da importância que Vygotsky atribui à dimensão histórica das funções psicológicas e à interação social e seu papel na construção do ser humano, o aprendizado torna-se peça central na sua concepção acerca do homem. Para a autora, apesar de o desenvolvimento humano ser definido em parte pelos processos de maturação do organismo, pertencentes à espécie humana, “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreria” (Oliveira, 1995, p. 11).

Nessa lógica, Vygotsky apresenta o ponto crucial do aprendizado por sua possibilidade de criar a ZDP:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1984, p. 101).

Sendo assim, o ambiente escolar, por meio da mediação, possibilita promover espaços de construção e reflexão acerca de significados culturais e históricos, caminhando para que as ações pedagógicas contribuam para criar condições nas quais o nível de desenvolvimento real possa alcançar e se tornar um desenvolvimento real (Nunes; Silveira, 2009). Nesse cenário, a ação docente é fundamental para mediar esse processo e consolidar novos aprendizados. Nesse sentido, cabe também situar a mediação em um contexto sócio-histórico, como é o caso da realidade da cultura digital.



4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A CULTURA DIGITAL

Para se efetivar a aprendizagem, se faz necessário desenvolver práticas pedagógicas que permitam contribuir e facilitar a participação ativa dos alunos e do professor (Nunes; Silveira, 2015). Com o intuito de se alcançar esse objetivo, concebe-se a ideia de uma prática voltada a novas conexões e elaborações do objeto de conhecimento, pautada em possibilidades voltadas ao desenvolvimento do indivíduo, além de abarcar processos de “análise, sínteses, abstrações e generalizações inteligentes” (Coutinho; Moreira, 1992, p. 159). Assim,

[...] a criação de espaços simbólicos possibilitadores de avanços no desenvolvimento psicológico deve ser pensada a partir da relação professor-aluno, aluno-aluno (de conhecimento mais avançado) e não, simplesmente, de um aglomerado de pessoas (Nunes; Silveira, 2009, p. 106).

É nesse sentido que Oliveira (1995, p. 12) defende que a base Vygotskyana aponta para a compreensão dos processos pedagógicos como “intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado por parâmetros culturalmente definidos”. Ou seja, ações que têm como base a intencionalidade pedagógica e do professor nas práticas educativas. A autora compreende que experiências mediadas por outros sujeitos são fundamentais para viabilizar o avanço no domínio do sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. No campo educacional, trata-se de uma das tarefas docentes a atuação no objetivo de mediar esse processo, almejando provocar experiências e vivências formativas com foco no desenvolvimento ainda eminente e incompleto. Ou seja, a ação do professor, em meio à mediação, traz seu foco aos “brotos” postulados na analogia de Vygotsky. Atuar e intervir nas ZDPs é parte do papel fundamental do docente ao “tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem” (Rego, 2012, p. 81).

A teoria Histórico-Cultural compreende o sujeito como um ser social ativo, inserido em um contexto cultural, e reconhece que o estudante já chega ao ambiente educacional com saberes prévios que devem ser valorizados e integrados ao processo educativo (Coutinho; Moreira, 1992; Nunes; Silveira, 2009). Nesse panorama, é fundamental considerar os conhecimentos e as representações dos alunos como ponto inicial da prática pedagógica, o que, na Pedagogia Histórico-Crítica, pode caracterizar a prática social inicial (Saviani, 2008). Teóricos como Coutinho e Moreira (1992) e Nunes e Silveira (2009) destacam ainda a importância da ZDP na construção de conceitos e no progresso do



desenvolvimento, ressaltando o papel essencial da mediação docente no processo de ensino. Também se evidencia a relação entre os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos, além da função dos conteúdos como instrumentos pedagógicos. Mais do que repassar informações ou oferecer explicações e orientações, é crucial fomentar práticas que estimulem a curiosidade, promovam a troca de saberes entre os estudantes, incentivem a resolução de problemas, a observação e outras formas de construção ativa do conhecimento (Rego, 2012).

Peixoto (2016) destaca a complexidade da relação entre aluno e professor, algo que se estabelece no jogo de conflito entre os conceitos e conhecimentos espontâneos, do senso comum, e os conhecimentos sistematizados, os conceitos científicos. Trata-se de um desafio constante à tarefa docente, seja na educação básica ou superior. Nesse sentido, Sforzi (2012) destaca que é responsabilidade do professor dominar tanto os conteúdos quanto as estratégias que possibilitem ao aluno apropriar-se desses saberes, tornando-os compreensíveis e acessíveis no processo de aprendizagem.

Para Masetto (2013, p. 142), o aprender está diretamente ligado ao de aprendiz que,

[...] envolvendo ele próprio, os outros colegas e o professor, busca e adquire informações, dá significado ao conhecimento, produz reflexões e conhecimentos próprios, pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências, dá sentido às diferentes práticas da vida cotidiana, desenvolve sua criticidade, a capacidade de considerar e olhar para os fatos e fenômenos de diversos ângulos, compara posições e teorias, resolve problemas. Numa palavra, o aprendiz cresce e desenvolve-se.

E nesse sentido, Masetto (2013) apresenta que, ao se pensar a mediação pedagógica, são consideradas ações como o debate de dúvidas e problemas com os alunos, apresentando perguntas norteadoras e orientações para que os auxiliem a avançar com independência e autonomia nos processos. O autor ainda defende a responsabilidade de dinamizar o ensino por meio de situações-problema, reflexões e desafios, enquanto também fomenta conexões entre conhecimentos prévios e conceitos adquiridos, desenvolvendo, assim, sua capacidade crítica em relação às informações obtidas. Ademais, o autor pauta a relevância de uma apropriação crítica do estudante quanto às tecnologias atuais, evitando uma postura de passividade e dominação quanto aos interesses que estão por trás dela. Em outras palavras, é essencial que o educador estimule trocas entre os conteúdos aprendidos e o contexto da vida e da prática social, levantando questões e problematizações éticas, sociais e profissionais, bem como de situações potencialmente conflituosas.



Contudo, corroborando Oliveira e Silva (2022), são necessárias condições favoráveis para que os processos mediativos possam ser efetivados. Isso pois, em muitos casos, a precarização dos contextos educacionais e do trabalho docente inviabilizam a atuação do professor em meio às especificidades e tensões materiais do mundo atual.

Para Moran (2018), é perceptível que, na atualidade, o papel docente abarca uma maior complexidade e extensão vasta, isso pois há uma expectativa que o professor atue como um *designer* de experiências e vivências que fomentem a aprendizagem, que produza rotas e roteiros personalizados e coletivos, que oriente e mentore projetos, pesquisas, reflexões e questionamentos, ações as quais que somam-se às especificidades e aos desafios já existentes no cotidiano escolar. Desse modo, repensar a função e a atuação docente é um desafio árduo. Isso demanda compreender que a mediação pedagógica pauta-se na seleção de técnicas de ensino e estratégias pedagógicas no intuito de otimizar a favorecer a aprendizagem contemplando diferentes dimensões (Masetto, 2013). O professor se torna um mediador e uma ponte entre o aluno, o conhecimento historicamente acumulado e a apropriação da produção cultural humana.

Sendo assim, conforme pautado por Alonso et al. (2014), é necessário problematizar e discutir as nuances que se inter-relacionam ao ensino e à aprendizagem na cultura digital. Isso pois, entendem que é a partir desse questionamento e olhar analítico, nesse contexto, que se permite ressignificar as relações entre o aprender, o ensinar e os constantes atravessamentos das TDICs nas mais diversas formas de mediação. Para os autores, a mediação pressupõe (re)configurar processos colaborativos para o aprender, além de fomentar a aprendizagem em rede e deslocar a mediação de relações convencionais e hierárquicas para momentos e vivências que favoreçam trocas e partilhas – intelectuais, morais, afetivas etc. – entre os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico.

Nesse sentido, Alonso *et al.* (2014) também complementam apontando tendências que se materializaram no presente e a partir de um passado recente. Nisso, compartilham o entendimento que a aprendizagem não é pautada na transmissão do conhecimento, dependendo de interconexões e inter-relações, baseadas em uma horizontalidade que pode favorecer processos colaborativos e coletivos. Para os autores, as fronteiras do ensinar e do aprender se modificam em tais relações e interações. Além disso, compreendem que as TDICs apresentam reflexos nas interações e relações, assim como postula Kenski (2018). Desse modo, Alonso *et al.* (2014) discorrem que os espaços formais e tradicionais de ensino passam a coexistir com ambientes de construção coletiva e informal do conhecimento, como é o caso das redes sociais que, por sua vez, também permitem a adoção de papéis de autoria e



coautoria de conteúdos.

Esse cenário passa a requerer mediações que dialoguem com as especificidades desse momento, com vistas a compreender a própria cultura digital (Han, 2022; Kenski, 2018; Santaella, 2021), além de elementos, hibridismos e processos mediacionais que potencializam metodologias distintas nessa realidade (Nonato; Sales; Sarly, 2019; Oliveira; Silva, 2024; Veloso; Mill, 2024). Assim, faz-se necessária uma formação que contemple competências digitais docentes específicas (Sales; Moreira, 2022) e que integre o conhecimento político, tecnológico, pedagógico e de conteúdo na atuação docente (Veloso; Pareschi; Oliveira, 2024), abarcando, ainda que parcialmente, as especificidades e tensões atuais (Oliveira; Contreras-Espinosa, 2025; Santo; Santos, 2021). Isso, por sua vez, possibilita mediar o processo pedagógico de forma mais crítica e coerente na contemporaneidade, superando concepções simplistas de educação híbrida como uma mera combinação entre as modalidades presencial e a distância (Maieski; Casagrande; Alonso, 2024); compreendendo a relevância de aportes conceituais e metodológicos específicos para conceber e conduzir momentos, relações, interações e mediações síncronas e assíncronas (Mill; Oliveira; Ferreira, 2022; Oliveira; Mill; Ferreira, 2023), ou seja, englobando toda a complexidade que envolvem os processos mediativos na prática docente.

Nessa realidade, ainda há a presença de distintas gerações que coexistem no âmbito da cultura digital e da vida em sociedade. Assim, Kenski (2018) exemplifica um contexto em que indivíduos mais velhos geralmente estão habituados a uma aprendizagem que segue características mais lineares, em que as informações não se faziam tão disponíveis e eram mais raras, senão inexistentes, os meios digitais. Já um outro grupo, denominado por Mill, Oliveira e Falcão (2018) como a “geração digital”, se refere àqueles que nasceram e cresceram em meio às intensas transformações tecnológicas das últimas décadas. Nessa perspectiva, Kenski (2018) acrescenta que a articulação entre a cultura digital e a cultura educacional pode abrir possibilidades para novos trajetos da educação formal, abarcando as necessidades da geração digital, ao passo que também busca responder às características, tensões e desafios da sociedade contemporânea a partir de um viés crítico e emancipatório — uma sociedade que, segundo a autora, está profundamente imersa, em todos os seus aspectos, nas interações com o universo digital e suas diversas camadas.

No entanto, é fundamental adotar uma postura crítica, pois não se pode presumir que o simples envolvimento do indivíduo com a cultura digital o torne automaticamente capaz de explorar, interagir e utilizar esses ambientes virtualmente conectados de maneira reflexiva e consciente. Muito pelo contrário, se faz necessário o entendimento que tal cultura ocorre de diferentes formas a depender de



distintos recortes de gênero, classe, raça, território etc. Assim, defende-se a necessidade de uma formação para pensar a mediação, levando em consideração as várias culturas digitais, em um sentido em que

[...] o plural ocorre tanto por sua diversidade de culturas – nos mais variados aspectos – quanto por se referir a mais de uma cultura possível, com o digital sendo manifestado de diferentes formas até em um mesmo contexto. Isso escancara, por exemplo, questões relacionadas à desigualdade social, material, educacional, cultural, entre diversas outras. Ainda que estejam entrelaçadas pelo digital – ou um digital que se entrelaça com diferentes culturas –, manifestam-se a partir de variadas realidades, desafios e possibilidades (Oliveira, Contreras-Espinosa, 2025, p. 3-4).

Ademais, a quase onipresença dos *smartphones* e outros dispositivos digitais constantemente conectados à internet não os blindam das tensões constantemente abordadas envolvendo a ausência de letramento digital crítico; de uma formação para a cidadania digital; da compreensão dos meios, processos e mediações na virtualidade, entre outros fatores da contemporaneidade.

Nesse sentido, a (re)apropriação do conceito de mediação na formação inicial docente demanda compreender tal realidade, principalmente com foco a romper os imediatismos e superficialidades da cultura digital. Isso, por sua vez, permite pautar uma formação crítica pela e para tal realidade, dialogando com o contexto das TDICs e da conectividade, discutindo os processos formativos, ao passo que também colocam o holofote na formação cidadã e emancipatória para esta realidade, compreendendo as nuances da mediação e fortalecendo a compreensão desse conceito na formação docente e, também, para sua futura atuação. A partir disso, pode-se caminhar para avançarmos plenamente ao uso das demais adjetivações da mediação já mencionadas anteriormente.

Não esgotando as possibilidades das provocações aqui elencadas, é relevante ressaltar as limitações que são postas pelo escopo bibliográfico e ensaístico do texto. Nesse sentido, este ensaio se propõe a pautar uma discussão com vistas a fundamentar experiências práticas e empíricas no âmbito da prática docente, principalmente aquelas posteriores ao contexto pandêmico e que dialoguem com uma realidade de possibilidades e tensões que se massificam à medida que as TDIC também se democratizam.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação pedagógica, como construída na perspectiva histórico-cultural, não pode ser reduzida a um conjunto de estratégias instrucionais ou técnicas neutras. Ela deve ser entendida como uma prática intencional, situada e voltada à formação integral dos sujeitos. O papel do professor, nesse processo, ultrapassa o de mero transmissor de informações, colocando-se como mediador da cultura historicamente acumulada, capaz de provocar, orientar e colaborar no desenvolvimento de aprendizagens significativas e transformadoras. Essa atuação requer sensibilidade para identificar as ZDPs dos estudantes e fomentar relações pedagógicas que respeitem seus saberes prévios, interesses e modos de ser e estar no mundo.

No contexto da cultura digital, esse papel ganha novas camadas de complexidade. A presença constante das tecnologias digitais nas vidas dos estudantes e docentes exige uma formação que vá além do domínio técnico-operacional dos dispositivos. É necessário compreender que, embora os estudantes da chamada "geração digital" demonstrem familiaridade com o uso de aparelhos e plataformas, isso não implica, necessariamente, uma apropriação crítica das mídias e dos discursos que circulem nesses ambientes. A formação docente, nesse sentido, precisa contemplar a análise das mediações digitais, os impactos da desinformação e as desigualdades no acesso e uso das tecnologias.

Diante disso, este texto apresenta-se como espaço oportuno para ampliar o debate sobre os desafios e as possibilidades de uma formação docente comprometida com a mediação crítica e humanizadora no cenário da cultura digital. Considerar os atravessamentos de classe, raça, território e gênero no uso das TDICs é um passo fundamental para que a mediação pedagógica não reforce exclusões, mas contribua para a ampliação dos horizontes de sentido e para a construção de práticas emancipatórias na educação.

Por fim, reafirma-se que a mediação pedagógica, quando articulada à cultura digital de forma consciente e crítica, pode promover uma formação docente que valorize a complexidade do processo educativo, os sujeitos que dele participam e os contextos em que se insere. Longe de uma visão tecnicista ou ingênua da tecnologia, trata-se de reconhecer o potencial das TDICs como ferramentas mediadoras da aprendizagem, desde que utilizadas a partir de uma intencionalidade pedagógica comprometida com a justiça social, a equidade e a formação de sujeitos ativos, críticos e criativos.



REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov; ARAGON, Rosane; DA SILVA, Danilo Garcia; CHARCZUK, Simone Bica. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 152–168, 2014. DOI: 10.53628/emrede.v1i1.16. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/16>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- BRITO, Maria Aparecida Candine. **Mediação Pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
- CARVALHO, Alecir Francisco; SILVA, Cleder Tadeu Antão; MILL, Daniel. Mediação tecnológica. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltado para a educação**. Ênfase nas abordagens interacionistas do psiquismo humano. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HAN, Byung-Chul. **Infocracia: Digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.
- JESSON, Jill; MATHESON, Lydia; LACEY, Fiona M. **Doing your literature review: traditional and systematic techniques**. London: Sage Publications, 2011.
- JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 139-144.
- MAIESKI, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 11, 2024. DOI: 10.53628/emrede.v11i.1052. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1052>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.
- MILL, Daniel; OLIVEIRA, Ortênio de; FALCÃO, Patricia Mirella de Paulo. Geração digital e educação. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 290-294.



MILL, Daniel; OLIVEIRA, Achilles Alves de; FERREIRA, Marcello. Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior: aportes para pensar atividades assíncronas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 201–224, 2022. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2022.v31.n65.p201-224. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11572>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MORAN, José. 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.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; SARLY, César Roberto. Educação a distância, hibridismo e metodologias ativas: fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da UNEB. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 161–171, 2019. DOI: 10.53628/emrede.v6i2.489. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/489>. Acesso em: 21 jun. 2025.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos teóricos e contextos. Brasília: Liber Livros, 2009.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos teóricos e contextos. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, Achilles Alves de. **Aprendizagem invertida na educação superior**: o processo de mediação pedagógica nas humanidades. 2020. 205p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020. Disponível em: <http://www.bdt.d.ueg.br/handle/tede/1218>. Acesso em: 17 jan. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. A universidade e a formação de professores para a cultura digital: reflexões necessárias em tempos de desinformação, distorção e manipulação. **Dialogia**, [S. l.], n. 54, p. e28511, 2025. DOI: 10.5585/54.2025.28511. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/28511>. Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; MILL, Daniel; FERREIRA, Marcello. Jornadas formativas híbridas, invertidas e (signific)ativas no ensino superior: aportes para pensar atividades síncronas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5735107, 2023. DOI: 10.14244/198271995735. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5735>. Acesso em: 21 jun. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrr.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 13 jul. 2024.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Aprendizagem invertida (sala de aula invertida): conceito, proposta e (re)organização de tempos e espaços de ensino. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 62, n. 74, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n74ID37110.



Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/37110>. Acesso em: 18 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 35, p. 9-14, 1995.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681>. Acesso em: 8 ago. 2025.

PEIXOTO, Joana; SANTOS, Júlio César. Mediação. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. E-book.

SALES, Mary Valda; MOREIRA, José Antônio. Competências digitais docentes no ensino superior: diagnóstico e possibilidades de formação. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2022. DOI: 10.53628/emrede.v9i2.907. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/907>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTO, Eniel do Espírito; SANTOS, Adilson Gomes dos. Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.53628/emrede.v8i1.731. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/731>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 469-488.

VELOSO, B.; MILL, D. Educação a distância e ensino remoto: Oposição pelo vértice. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e24011, 2024. DOI: 10.21814/rpe.29231. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29231>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VELOSO, Braian; PARESCHI, Claudinei Zagui; OLIVEIRA, Achilles Alves de. Reapropriação do protagonismo docente na cultura digital: matriz teórica para uma didática crítica. **Revista Multitexto**, v. 12, p. 120-129, 2024. Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/issue/view/40>. Acesso em: 8 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.