



## LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

## READING AND DIGITAL TECHNOLOGIES: TEACHING PRACTICES FOR ELEMENTARY SCHOOLS

## LECTURA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA

 <https://doi.org/10.56238/levv16n52-006>

**Data de submissão:** 04/08/2025

**Data de publicação:** 04/09/2025

**Maria Alcione Santos de Assunção**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação

Instituição: Facultad de Ciencias Sociales Interamericana

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: alcionesantosassuncao@gmail.com

**Jaqueleine Mendes Bastos**

Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Endereço: Pará, Brasil.

E-mail: jaquelinebastos321@gmail.com

### RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas à leitura no contexto das tecnologias digitais no ensino fundamental, considerando a mediação docente como elemento central no desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva dos alunos. A investigação fundamenta-se em teóricos que discutem a integração das tecnologias à educação e o papel do professor como mediador do conhecimento, como Libâneo (2013), Freire (1996), Santaella (2013), Moran (2015), Kleiman (2008) e Silva (2010). Além disso, são considerados modelos de integração tecnológica, como TPACK (Mishra; Koehler, 2006) e SAMR (Puentedura, 2006), e metodologias ativas, como Sala de Aula Invertida (Bergmann; Sams, 2012) e Aprendizagem Híbrida (Horn; Staker, 2015), que favorecem a autonomia e o protagonismo estudantil. A mediação docente envolve atenção às multiliteracias, à diversidade de textos e às práticas culturais dos alunos, promovendo letramento digital crítico e produção multimodal de conteúdos. Conclui-se que a integração planejada de tecnologias digitais enriquece as práticas pedagógicas, fortalece a construção do conhecimento e contribui para a formação de leitores críticos e cidadãos digitais.

**Palavras-chave:** Leitura Digital. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais. Ensino Fundamental.

### ABSTRACT

The research aims to analyze pedagogical practices focused on reading in the context of digital technologies in elementary school, considering teacher mediation as a central element in the development of critical and reflective reading among students. The investigation is based on theorists who discuss the integration of technologies into education and the role of the teacher as a mediator of



knowledge, such as Libâneo (2013), Freire (1996), Santaella (2013), Moran (2015), Kleiman (2008), and Silva (2010). In addition, models of technological integration, such as TPACK (Mishra; Koehler, 2006) and SAMR (Puentedura, 2006), and active methodologies, such as the Flipped Classroom (Bergmann; Sams, 2012) and Hybrid Learning (Horn; Staker, 2015), which favor student autonomy and protagonism. Teacher mediation involves attention to multiliteracies, text diversity, and students' cultural practices, promoting critical digital literacy and multimodal content production. It is concluded that the planned integration of digital technologies enriches pedagogical practices, strengthens knowledge construction, and contributes to the formation of critical readers and digital citizens.

**Keywords:** Digital Reading. Teaching Practices. Digital Technologies. Elementary School.

## RESUMEN

La investigación tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas orientadas a la lectura en el contexto de las tecnologías digitales en la enseñanza primaria, considerando la mediación docente como elemento central en el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva de los alumnos. La investigación se basa en teóricos que discuten la integración de las tecnologías en la educación y el papel del profesor como mediador del conocimiento, como Libâneo (2013), Freire (1996), Santaella (2013), Moran (2015), Kleiman (2008) y Silva (2010). Además, se tienen en cuenta modelos de integración tecnológica, como TPACK (Mishra; Koehler, 2006) y SAMR (Puentedura, 2006), y metodologías activas, como el Aula Invertida (Bergmann; Sams, 2012) y el Aprendizaje Híbrido (Horn; Staker, 2015), que favorecen la autonomía y el protagonismo de los estudiantes. La mediación docente implica prestar atención a las multiliteracias, a la diversidad de textos y a las prácticas culturales de los alumnos, promoviendo la alfabetización digital crítica y la producción multimodal de contenidos. Se concluye que la integración planificada de las tecnologías digitales enriquece las prácticas pedagógicas, fortalece la construcción del conocimiento y contribuye a la formación de lectores críticos y ciudadanos digitales.

**Palabras clave:** Lectura Digital. Prácticas Pedagógicas. Tecnologías Digitales. Educación Primaria.



## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, especialmente em um contexto cada vez mais permeado por tecnologias digitais. No ensino fundamental, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de informações, assumindo a função de mediador do conhecimento e facilitador do aprendizado. Nesse cenário, é essencial que os docentes promovam práticas pedagógicas que integrem ferramentas digitais, incentivem a autonomia dos alunos e favoreçam a construção de habilidades críticas, reflexivas e colaborativas.

A leitura digital exige competências específicas, como a capacidade de navegar por diferentes formatos de texto, analisar informações de forma crítica, interpretar conteúdos multimodais e produzir materiais digitais. Para que isso seja efetivo, o professor deve planejar e organizar suas estratégias pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas com o cotidiano dos alunos.

A metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do seu aprendizado, ampliam o potencial da leitura digital, estimulando a participação, a interação e o engajamento. A integração das tecnologias deve ser planejada, com objetivos claros e intencionalidade educativa, garantindo que os recursos digitais não apenas complementem, mas transformem a experiência de ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, este estudo propõe analisar as práticas pedagógicas voltadas à leitura digital no ensino fundamental, destacando a importância da mediação docente e da utilização estratégica das tecnologias para promover o letramento crítico e a formação integral dos alunos.

## 2 FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA

A prática pedagógica no ensino da leitura deve estar fundamentada em princípios que reconheçam a leitura como um processo social, interativo e culturalmente situado. Isso implica compreender que ensinar a ler vai além da decodificação de signos linguísticos; envolve formar sujeitos críticos, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade. A prática pedagógica que se ancora nesse princípio se propõe a desenvolver nos alunos não apenas habilidades técnicas, mas também sensibilidade estética, ética e crítica.

Na perspectiva do letramento, tal como apresenta Soares (2010), a leitura é uma prática social que precisa ser ensinada com intencionalidade pedagógica, respeitando a diversidade de textos, gêneros e suportes. Isso significa que o papel do professor de Língua Portuguesa é mediar o contato do aluno com os mais variados tipos de texto, promovendo estratégias que favoreçam a construção de sentidos, a partir de seus conhecimentos prévios e de sua inserção no contexto cultural.

A BNCC (2018) reforça esse entendimento ao apresentar a leitura como uma das competências centrais da área de Linguagens, ressaltando a importância do contato com múltiplas formas de textos



e práticas de linguagem. Segundo o documento, “o ensino da leitura deve possibilitar aos estudantes a construção de sentidos, a apropriação de diferentes estratégias de leitura, bem como a formação de leitores críticos e autônomos” (Brasil, 2018, p. 67).

A BNCC (2018) destaca um princípio essencial da educação contemporânea: a leitura como prática social e emancipatória. Essa orientação rompe com uma concepção reducionista de leitura, voltada apenas à decodificação de palavras, e reafirma seu papel como instrumento de compreensão de mundo. Ao mencionar a "construção de sentidos", o documento valoriza a interpretação ativa do leitor diante dos textos, reconhecendo que o ato de ler envolve a mobilização de conhecimentos prévios, experiências de vida e habilidades cognitivas que permitem ao sujeito atribuir significados diversos ao que lê.

Além disso, ao destacar a "apropriação de diferentes estratégias de leitura", a BNCC (2018) sinaliza a importância de um ensino que contemple a diversidade de gêneros e suportes textuais impressos ou digitais e que desenvolva habilidades como inferência, antecipação, identificação de ideias principais, entre outras. Tais estratégias são fundamentais para preparar o aluno para diferentes situações comunicativas, tanto no espaço escolar quanto fora dele.

A formação de "leitores críticos e autônomos" está diretamente ligada à perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade (Freire, 1996). Leitores críticos não apenas compreendem os textos, mas questionam, confrontam ideias e posicionam-se frente à realidade, enquanto a autonomia leitora aponta para a capacidade de buscar, selecionar e interpretar informações de forma independente, essencial em um mundo marcado pela velocidade e volume da informação digital. Assim, a BNCC (2018) evidencia que ensinar a ler não é apenas tarefa de decodificação, mas um processo complexo, que deve ser guiado por práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral do sujeito.

As práticas pedagógicas devem estar alinhadas a uma concepção dialógica e interativa de linguagem, como propõe Bakhtin (2003), para quem toda enunciação é marcada por vozes sociais diversas, que se encontram em constante tensão e negociação de sentidos. No processo de ensino da leitura, essa visão amplia as possibilidades de interpretação e valoriza o papel ativo do leitor.

A prática pedagógica eficaz deve considerar ainda as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, respeitando sua bagagem cultural, seu ritmo de aprendizagem e sua realidade socioeconômica. Nesse aspecto, Arroyo (2004) alerta para a necessidade de uma educação comprometida com a realidade dos alunos do campo e de contextos periféricos: “não há prática pedagógica neutra; toda prática implica uma concepção de homem, de sociedade e de educação”. (Arroyo, 2004, p. 55)

A partir desse panorama, é possível afirmar que os fundamentos das práticas pedagógicas no ensino da leitura devem estar alicerçados em uma concepção ampla de linguagem, letramento e



literatura, articulada com os documentos curriculares e com o compromisso de formação plena do sujeito. Tais fundamentos não apenas orientam o trabalho docente, como também são condições indispensáveis para o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de exercer plenamente sua cidadania.

Além dos fundamentos teóricos apresentados, é necessário considerar como essas concepções se materializam nas práticas docentes cotidianas. O ensino da leitura deve ser planejado de forma a contemplar atividades diversificadas que estimulem a curiosidade, a participação e o protagonismo do aluno. O ensino da leitura deve ocorrer em ambientes que favoreçam o diálogo, o respeito à diversidade e a construção coletiva do conhecimento. O planejamento de aulas que incluam rodas de leitura, dramatizações, produção de resenhas, entrevistas e debates é uma estratégia eficaz para integrar diferentes formas de expressão e fomentar o gosto pela leitura.

É igualmente importante que a escola seja um espaço de acesso à leitura para todos os alunos, especialmente aqueles de comunidades menos favorecidas. A criação e manutenção de bibliotecas escolares, cantinhos de leitura e projetos literários são práticas que contribuem significativamente para democratizar o acesso ao livro e à leitura. Nesse sentido, Candido (2004) ressalta: “o acesso à literatura deve ser entendido como um direito, pois ela desenvolve nossa capacidade de imaginar e compreender o outro, contribuindo para a formação do espírito crítico”. (Candido, 2004, p. 11)

Outro aspecto relevante é a interdisciplinaridade no ensino da leitura. Ao trabalhar textos que dialoguem com temas das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, o professor amplia as possibilidades de leitura e favorece a construção de conhecimentos integrados. Essa abordagem é recomendada pela BNCC, que propõe a “articulação entre os componentes curriculares como forma de enriquecer o processo de aprendizagem e torná-lo mais significativo para os estudantes”. (Brasil, 2018, p. 67).

A leitura, nesse contexto, ultrapassa os limites da área de Linguagens e se torna uma ferramenta transversal, capaz de estabelecer conexões entre os diversos campos do conhecimento. Quando o professor seleciona textos que dialogam com temas das Ciências Humanas, como identidade, cultura ou cidadania, ou com tópicos das Ciências da Natureza e da Matemática, como sustentabilidade, tecnologia ou raciocínio lógico, ele proporciona ao estudante oportunidades de compreender a realidade de forma mais ampla e integrada.

Essa abordagem interdisciplinar amplia as possibilidades de interpretação e ressignificação dos textos, promovendo um aprendizado mais contextualizado e significativo. A leitura deixa de ser vista apenas como um exercício técnico de decodificação de palavras e passa a ser entendida como prática social e cognitiva, capaz de contribuir para a construção de sentidos complexos e o desenvolvimento do pensamento crítico.



O trabalho interdisciplinar favorece a superação da fragmentação do currículo, aproximando os conteúdos escolares da vida cotidiana dos estudantes. Ao perceberem a interdependência entre os saberes, os alunos tendem a se engajar mais ativamente nas atividades de leitura, reconhecendo sua utilidade em diferentes situações de aprendizagem. Assim, a proposta da BNCC (2018) encontra eco nas concepções contemporâneas de educação, que valorizam a formação de sujeitos autônomos, capazes de mobilizar diferentes saberes para a resolução de problemas reais. O ensino da leitura, nesse cenário, se fortalece como eixo estruturante do processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais rica, crítica e conectada com o mundo.

No contexto de um ensino da leitura que busca formar leitores críticos, autônomos e reflexivos, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam alinhadas a processos avaliativos coerentes com esses objetivos. A avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do estudante, servindo como ferramenta de reflexão tanto para o aluno quanto para o professor. Ao considerar a leitura como prática social e cognitiva, torna-se necessário avaliar não apenas o produto final, mas, sobretudo, o percurso realizado, as estratégias utilizadas e os significados construídos ao longo do processo.

A avaliação, por sua vez, deve estar a serviço da aprendizagem. Em vez de assumir caráter meramente classificatório, a avaliação no ensino da leitura deve ser diagnóstica, processual e formativa, identificando avanços, dificuldades e necessidades de intervenção pedagógica. Segundo Hoffmann (2014, p. 47), “avaliar é um ato de investigar, compreender e transformar a prática educativa”. Avaliações orais, portfólios, autoavaliações, registros escritos e observações sistemáticas são instrumentos que favorecem uma visão mais ampla e contextualizada do desenvolvimento do aluno.

Nesse processo, o uso de tecnologias digitais representa um recurso complementar poderoso. Plataformas de leitura online, aplicativos de criação de histórias, audiolivros, podcasts e vídeos literários são ferramentas que, quando bem integradas ao planejamento pedagógico, potencializam a motivação e o engajamento dos alunos com os textos.

Conforme destaca Kenski (2012), as tecnologias, ao serem utilizadas pedagogicamente, “não devem ser vistas como meros instrumentos técnicos, mas como meios de potencializar a construção do conhecimento, promovendo aprendizagens mais significativas e interativas” (Kenski, 2012, p. 78). Essa perspectiva reforça a ideia de que plataformas de leitura online, aplicativos de criação de histórias, audiolivros, podcasts e vídeos literários não são apenas recursos adicionais, mas elementos estruturantes que reconfiguram a experiência do aluno com o texto.

Com o uso pedagógico das tecnologias digitais, o professor deixa de ser o único transmissor do conhecimento e passa a atuar como mediador, orientando, estimulando e acompanhando o percurso dos alunos no universo da leitura. Assim, as práticas pedagógicas tornam-se mais dinâmicas, atraentes



e conectadas com o cotidiano dos estudantes, contribuindo para a formação de leitores mais críticos, autônomos e engajados com o mundo ao seu redor.

De acordo com Moran (2015), “as tecnologias educacionais devem ser inseridas no cotidiano da escola como parte de uma cultura digital que estimula o protagonismo do aluno e a autoria” (Moran, 2015, p. 55). Essa cultura digital não se limita ao uso de dispositivos, mas implica uma nova postura pedagógica, centrada na aprendizagem ativa, no diálogo e na construção coletiva do saber.

Os fundamentos das práticas pedagógicas no ensino da leitura não se esgotam nas definições conceituais. Eles se concretizam nas ações docentes, no ambiente escolar, nos materiais utilizados, nas interações promovidas e nas escolhas pedagógicas realizadas. Ensinar a ler é um ato político, ético e estético que exige comprometimento com a formação plena do estudante, com o fortalecimento de sua identidade e com a valorização de sua cultura e história.

### **3 MODELOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIADOS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Com o avanço das tecnologias digitais, novos modelos de ensino e aprendizagem têm sido incorporados ao contexto educacional, especialmente no ensino da leitura. Esses modelos buscam integrar, de forma significativa, os recursos tecnológicos à prática pedagógica, promovendo aprendizagens mais interativas, contextualizadas e alinhadas às competências da contemporaneidade. Nesta perspectiva, destacam-se quatro modelos teóricos amplamente utilizados: TPACK, SAMR, Aprendizagem Híbrida e Sala de Aula Invertida.

O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que significa “Conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo”, criado por Mishra e Koehler em 2006, propõe uma integração entre três saberes fundamentais ao professor: o conhecimento pedagógico (como ensinar), o conhecimento do conteúdo (o que ensinar) e o conhecimento tecnológico (como usar recursos tecnológicos no ensino).

Segundo Mishra e Koehler (2006, apud Ciboto; Oliveira, 2018), o modelo TPACK integra conhecimentos de conteúdo, pedagógicos e tecnológicos, buscando orientar os professores no uso eficaz da tecnologia em sala de aula, promovendo aprendizagens mais significativas por meio dessa articulação entre saber pedagógico, tecnológico e disciplinar. Esse modelo evidencia que o uso da tecnologia não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Os autores ressaltam a necessidade de o professor desenvolver uma prática docente que articule de forma coerente os três saberes, o que demanda formação contínua e reflexão crítica sobre a prática educativa.

Ao considerar esse modelo na prática do ensino da leitura, o professor deve selecionar ferramentas digitais que potencializem a compreensão textual, como aplicativos de leitura interativa,



plataformas de literatura digital e recursos audiovisuais. A articulação entre o conteúdo literário, as estratégias pedagógicas e as tecnologias disponíveis amplia as possibilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

O modelo TPACK apresenta inúmeras contribuições positivas para o ensino da leitura, especialmente quando se trata da integração significativa das tecnologias digitais ao processo educativo. Uma das principais virtudes do modelo é sua ênfase na interseção entre três tipos de conhecimento pedagógico, tecnológico e de conteúdo, o que permite ao professor planejar intervenções mais intencionais e contextualizadas. Ao dominar essa tríade, o docente passa a compreender que a tecnologia não deve apenas acompanhar o ensino, mas ser incorporada como um instrumento didático capaz de favorecer aprendizagens profundas, colaborativas e críticas.

O TPACK oferece uma estrutura que estimula o professor a refletir sobre suas escolhas metodológicas e a repensar constantemente sua prática pedagógica, considerando o perfil dos alunos, os objetivos de aprendizagem e os recursos tecnológicos disponíveis. Como afirmam Valente e Almeida (2014), “o modelo TPACK fornece um referencial para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à integração significativa das tecnologias no currículo escolar”. (Valente; Almeida, 2014, p. 95), o que é especialmente relevante em tempos de rápida transformação digital. A leitura, nesse contexto, deixa de ser uma atividade isolada e ganha novas possibilidades interativas, audiovisuais e colaborativas, promovendo uma formação leitora mais rica e plural.

Outro ponto positivo do modelo é a valorização do papel ativo do professor como designer da experiência de aprendizagem. Ao considerar o TPACK, o docente assume a responsabilidade de selecionar as tecnologias que melhor se adequam ao conteúdo e às estratégias pedagógicas, evitando tanto o uso superficial quanto o tecnicismo descontextualizado. Por exemplo, ao planejar uma sequência didática sobre gêneros textuais, o professor pode utilizar blogs literários, fóruns de discussão digital, jogos de interpretação textual ou vídeos interativos como recursos que ampliam o acesso, o interesse e a compreensão dos alunos.

O TPACK também contribui para a personalização do ensino, pois permite que os professores adaptem suas práticas de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Ferramentas digitais como leitores de texto, audiolivros, tradutores, dicionários interativos e softwares de leitura facilitada podem ser incorporadas ao planejamento pedagógico para atender à diversidade da sala de aula, promovendo inclusão e equidade no acesso ao conhecimento. Ao integrar esses recursos com estratégias pedagógicas adequadas e conteúdos relevantes, o professor cria um ambiente mais acessível, dinâmico e engajador, promovendo o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

O modelo TPACK se destaca como uma abordagem teórica robusta e prática que oferece suporte ao professor na tarefa de ensinar com e através das tecnologias. Sua adoção no ensino da leitura



favorece o desenvolvimento de competências múltiplas, a ampliação dos repertórios culturais dos alunos e a formação de leitores críticos, autônomos e aptos a interagir com diferentes linguagens e suportes textuais no mundo contemporâneo.

Outro modelo amplamente utilizado na área educacional, é o SAMR, que oferece uma estrutura prática e reflexiva para avaliar como as tecnologias estão sendo incorporadas às atividades escolares. O modelo SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), que significa “Substituição, Aumento, Modificação, Redefinição”, proposto por Puentedura (2006), apresenta-se como uma ferramenta conceitual valiosa para orientar educadores na incorporação consciente e progressiva das tecnologias digitais em sala de aula. Seu maior mérito está na estrutura clara e escalonada que oferece aos docentes, permitindo visualizar o nível de integração tecnológica de suas práticas pedagógicas e, a partir disso, planejar ações que conduzam a experiências de aprendizagem mais inovadoras e significativas.

Segundo Puentedura (2006, apud Puentedura, [s. d.]), a integração das tecnologias educacionais pode ser compreendida por meio do modelo SAMR, que propõe quatro níveis de uso pedagógico da tecnologia: Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição. A substituição e a ampliação correspondem a usos mais básicos da tecnologia, como trocar um caderno por um processador de texto. Já a modificação e a redefinição propõem transformações mais profundas, como reestruturar a atividade de leitura com recursos multimodais ou desenvolver projetos colaborativos em ambientes virtuais.

O autor evidencia que o uso consciente da tecnologia deve ir além da mera digitalização de tarefas. O foco deve estar na transformação das práticas pedagógicas com vistas à aprendizagem significativa. Assim, ao utilizar o modelo SAMR no ensino da leitura, o professor pode, por exemplo, passar de uma simples leitura em PDF para atividades que envolvam comentários colaborativos, discussões síncronas e análises em plataformas de leitura digital, promovendo maior engajamento dos alunos.

Na primeira etapa, chamada Substituição (Substitution), a tecnologia apenas substitui um recurso tradicional, sem alteração funcional. Por exemplo, o aluno pode digitar um texto no computador ao invés de escrevê-lo no caderno. Embora esse estágio represente um uso inicial e ainda superficial, ele serve como porta de entrada para a familiarização dos professores e estudantes com os recursos digitais.

A fase de Ampliação (Augmentation), embora ainda esteja dentro do nível de melhoria do uso das tecnologias educacionais, já proporciona ganhos funcionais significativos. Ferramentas como corretores ortográficos automáticos, dicionários digitais ou aplicativos com sugestões de vocabulário tornam a produção textual mais eficaz. Esses recursos contribuem para a autonomia dos estudantes e



fortalecem sua autoconfiança no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que facilitam o trabalho do professor.

Conforme propõe Puentedura (2006, apud Puentedura, [s. d.]), as fases iniciais do modelo SAMR Substituição e Ampliação estão associadas à melhoria das práticas pedagógicas, pois a tecnologia, nesse estágio, serve para aperfeiçoar tarefas já existentes, tornando-as mais eficientes. Embora essas fases não representem mudanças estruturais profundas, elas cumprem um papel importante ao permitir a adaptação gradual de professores e alunos ao uso de tecnologias e ao desenvolvimento de competências digitais básicas.

Na fase de Modificação (Modification), o uso das tecnologias já possibilita transformações significativas no formato das atividades pedagógicas. O professor pode, por exemplo, incentivar os alunos a utilizarem ferramentas digitais colaborativas para comentar textos, criar mapas conceituais em grupo ou elaborar produções multimodais. Essas atividades promovem a interação, o pensamento crítico e o trabalho coletivo, fortalecendo o papel do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

Já a etapa de Redefinição (Redefinition) representa o ápice do modelo, pois permite a criação de práticas educacionais que não seriam possíveis sem o suporte tecnológico. Projetos como blogs literários, podcasts de resenhas colaborativas, vídeos com análises de obras ou fóruns de discussão com autores locais são exemplos de atividades que conectam a leitura a contextos reais, ampliando a experiência do aluno para além da sala de aula. Nessas fases mais avançadas do modelo, segundo Puentedura (2006), a tecnologia assume um papel transformador, permitindo o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras, que promovem o protagonismo do aluno e favorecem experiências de aprendizagem mais significativas e conectadas ao mundo contemporâneo.

Além disso, o modelo SAMR estimula a reflexão crítica por parte do docente sobre sua prática, o que está alinhado com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende a integração das tecnologias de maneira transversal e significativa. Como destaca Kenski (2012), “a integração das tecnologias digitais deve acontecer de modo planejado, reflexivo e criativo, articulando os diferentes saberes envolvidos no processo educativo”. (Kenski, 2012, p. 35)

Dessa forma, o SAMR não apenas classifica os níveis de uso da tecnologia, mas incentiva a transformação pedagógica. Ele permite que o professor repense sua prática a partir de novas possibilidades, tornando o ensino da leitura mais atraente, interativo e adequado às demandas dos estudantes da era digital. Seu uso consciente favorece tanto a personalização da aprendizagem quanto o desenvolvimento de competências previstas pela BNCC (2018), como o letramento digital, a argumentação, o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em colaboração.

A Aprendizagem Híbrida (blended learning) é outro modelo que combina momentos presenciais com atividades realizadas no ambiente virtual. Conforme Horn e Staker (2015), “a



aprendizagem híbrida é caracterizada por uma integração deliberada de atividades presenciais e online, com algum grau de controle do aluno sobre tempo, ritmo, lugar e caminho da aprendizagem" (Staker, 2015, p. 34). Tal abordagem é especialmente eficaz no ensino da leitura, pois permite que o aluno acesse os textos em diferentes suportes e linguagens, podendo interagir com o conteúdo de forma mais autônoma.

Essa concepção é importante, pois reconhece a diversidade dos estilos de aprendizagem e das condições de acesso dos estudantes, possibilitando práticas mais inclusivas e personalizadas. O professor, nesse modelo, atua como mediador, orientando os alunos tanto no espaço físico da escola quanto nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A discussão sobre a aprendizagem híbrida evidencia seu potencial em promover práticas pedagógicas mais flexíveis, personalizadas e centradas no aluno. Ao integrar atividades presenciais e online de forma planejada, esse modelo não apenas amplia o tempo e o espaço dedicados à aprendizagem, mas também diversifica as estratégias e recursos utilizados, especialmente no ensino da leitura.

Segundo Bacich e Moran (2018), "a aprendizagem híbrida é uma proposta inovadora que permite a combinação entre o melhor do ensino presencial e do ensino online, favorecendo uma educação mais ativa, autônoma e personalizada" (Bacich; Moran, 2018, p. 49). Essa combinação é fundamental no desenvolvimento das competências leitoras, uma vez que os alunos podem acessar materiais multimodais (textos digitais, vídeos, infográficos, hipertextos) em seu próprio ritmo, refletindo e interagindo com o conteúdo de maneira mais significativa.

Além disso, a aprendizagem híbrida possibilita que o professor acompanhe o progresso dos estudantes com maior precisão, utilizando plataformas digitais que oferecem dados e relatórios sobre o desempenho individual e coletivo da turma. Como destaca Valente (2014), "a mediação pedagógica com uso de tecnologias digitais permite que o docente assuma um papel de curador de conteúdos e de orientador do percurso formativo do aluno, potencializando sua autonomia e capacidade crítica" (Valente, 2014, p. 23). Assim, o professor não se limita a transmitir conteúdos, mas atua como facilitador de experiências de leitura diversificadas e interativas.

Ao reconhecer a aprendizagem híbrida como um caminho para a inovação pedagógica, especialmente no ensino da leitura, o educador promove um ambiente mais aberto, dinâmico e alinhado com as demandas formativas do século XXI. Esse modelo não apenas integra diferentes linguagens e mídias, mas também estimula a formação de leitores mais críticos, autônomos e preparados para lidar com a complexidade informacional da sociedade contemporânea, reafirmando o papel da escola como espaço de construção ativa do conhecimento.

Outro aspecto positivo da aprendizagem híbrida está em sua capacidade de fomentar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, elementos essenciais para o desenvolvimento de leitores



críticos e reflexivos. Ao ter maior controle sobre o tempo, o ritmo e o percurso de sua aprendizagem, o aluno passa a ter um papel mais ativo, desenvolvendo competências importantes como a autorregulação, a organização e a responsabilidade em relação ao próprio processo formativo. Segundo Bacich e Moran (2018), “a autonomia do estudante é estimulada quando ele participa ativamente das decisões sobre o que, como e quando aprender”, (Bacich; Moran, 2018, p. 49). Essa autonomia é especialmente valiosa no ensino da leitura, pois permite que os estudantes explorem diferentes gêneros, temas e linguagens conforme seus interesses e necessidades.

O modelo híbrido favorece a personalização do ensino, pois possibilita ao professor criar trilhas de aprendizagem adaptadas aos diferentes perfis dos alunos. Com base em dados obtidos nas plataformas digitais, o educador pode identificar lacunas de aprendizagem, ajustar estratégias e propor intervenções mais pontuais e eficazes. Esse processo contribui para reduzir a defasagem escolar, respeitar os ritmos individuais e garantir uma aprendizagem mais equitativa. De acordo com Horn e Staker (2015), “a personalização é um dos maiores potenciais da aprendizagem híbrida, pois ela permite que cada aluno receba exatamente o que precisa para avançar” (Horn E Staker, 2015, p. 67).

Outro ponto de destaque é a possibilidade de ampliar o repertório textual e cultural dos estudantes. A leitura, no contexto híbrido, pode se dar por meio de suportes variados e-books, audiobooks, hipertextos, vídeos literários, favorecendo a acessibilidade e o engajamento, principalmente de alunos com diferentes estilos cognitivos ou necessidades específicas. Portanto, a aprendizagem híbrida, ao integrar o digital e o presencial de maneira planejada, não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem da leitura, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo, flexível e voltado para a formação de sujeitos autônomos, críticos e engajados com a realidade.

Outra proposta de modelo para aprendizagem é a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) propõe uma inversão na lógica tradicional da sala de aula. Segundo Bergmann e Sams (2012), "a sala de aula invertida permite que os alunos tenham o primeiro contato com o conteúdo fora da sala de aula, utilizando vídeos, podcasts e outras mídias, e utilizem o tempo presencial para aprofundamento, discussões e resolução de problemas" (Bergmann; Sams, 2012, p. 16). Essa metodologia favorece o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretativa, pois o aluno chega à sala de aula já familiarizado com o conteúdo e pode dedicar-se à análise e à problematização dos textos.

Os autores destacam que, nesse modelo, o papel do professor é fundamental para criar estratégias de aprofundamento e avaliação formativa. Além disso, requer planejamento e curadoria de materiais digitais adequados às necessidades dos estudantes. No ensino da leitura, pode-se propor leituras antecipadas de contos regionais em plataformas digitais, seguidas de debates em sala sobre as representações culturais presentes nos textos.



A sala de aula invertida propõe a antecipação do conteúdo em casa, com o uso de recursos digitais, e a realização de atividades de aprofundamento em sala. Segundo Bergmann e Sams (2012), essa metodologia permite que os alunos tenham acesso ao conteúdo no seu ritmo, possibilitando uma leitura mais aprofundada dos textos. No contexto da leitura, esse modelo favorece a interpretação e a análise crítica dos materiais acessados previamente.

Essa metodologia ativa configura-se como uma estratégia que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e protagonismo. Ao antecipar o contato com os conteúdos por meio de recursos digitais, como vídeos, podcasts e textos interativos, os alunos podem explorar os materiais no seu próprio ritmo, favorecendo o aprofundamento e a reflexão sobre os textos antes das atividades presenciais. Para Moran (2015), “a inversão do modelo tradicional potencializa a participação ativa dos alunos, transformando o tempo em sala em um momento para troca, construção coletiva e problematização do conhecimento” (Moran, 2015, p. 120).

No contexto do ensino da leitura, esse modelo possibilita que o professor proponha atividades que ultrapassem a simples decodificação, incentivando a leitura crítica e interpretativa, a troca de opiniões e a produção textual reflexiva. O momento presencial passa a ser dedicado ao debate, esclarecimento de dúvidas e elaboração coletiva de sentidos, ampliando a compreensão do conteúdo. Segundo Kenski (2013), “a aprendizagem mediada pela tecnologia e a adoção de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentativa dos estudantes” (Kenski, 2013, p. 89).

Outro aspecto positivo é a mediação tecnológica, que facilita o acesso ao conteúdo e amplia as possibilidades de interação e engajamento. A curadoria dos materiais digitais pelo professor deve considerar a diversidade cultural e os diferentes níveis de habilidade leitora dos alunos, garantindo que os recursos sejam inclusivos e motivadores. Dessa forma, a sala de aula invertida se apresenta como uma metodologia inovadora que alia tecnologia e práticas pedagógicas centradas no aluno, potencializando o ensino da leitura de maneira significativa e contextualizada.

Entretanto, para que esses modelos sejam eficazes, é necessário que os professores estejam preparados para integrar as tecnologias ao currículo de forma coerente e intencional. Segundo Kenski (2012), a formação docente deve contemplar não apenas o domínio técnico, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas para o uso crítico das mídias digitais. Sem essa formação, há o risco de a tecnologia ser utilizada de maneira superficial, sem impacto real na aprendizagem.

Os modelos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais representam uma oportunidade para renovar as práticas pedagógicas e ressignificar o ensino da leitura. É preciso, no entanto, que esses modelos estejam fundamentados em princípios pedagógicos sólidos, que priorizem a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos alunos.



A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem tem transformado significativamente as formas de mediação do conhecimento, especialmente no campo da leitura. Com a ampliação do acesso a dispositivos móveis, à internet e a plataformas educacionais, os ambientes de aprendizagem se tornaram mais interativos e dinâmicos. Esse cenário impõe à escola o desafio de incorporar tais recursos de forma crítica e pedagógica, considerando os objetivos formativos e o contexto sociocultural dos alunos.

Segundo Moran (2015, p. 13), "as tecnologias digitais permitem ampliar a sala de aula tradicional, oferecendo múltiplos caminhos para a construção do conhecimento". (Moran, 2015, p. 13). Nesse sentido, os modelos de ensino híbrido ganham relevância ao integrar atividades presenciais e on-line, oferecendo possibilidades de personalização da aprendizagem. Tais modelos favorecem a autonomia do estudante e o desenvolvimento de competências digitais, ampliando as oportunidades de leitura em contextos variados.

Nesse contexto de inserção das metodologias para o ensino, o uso de projetos interdisciplinares mediados por tecnologia configura-se como uma estratégia pedagógica inovadora que contribui significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas no contexto educacional contemporâneo. Essa abordagem baseia-se na articulação de diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema ou problema comum, promovendo a construção coletiva do saber e a aprendizagem significativa. Segundo Hernández (1998), o trabalho com projetos "parte de interesses e necessidades dos alunos, promovendo o envolvimento e o sentido do que se aprende", (Hernández, 1998, p. 31), o que reforça sua natureza ativa, contextualizada e centrada no estudante.

Com a mediação das tecnologias digitais, os projetos interdisciplinares ganham ainda mais potencial, pois permitem acesso a diferentes fontes de informação, a utilização de linguagens múltiplas (textual, visual, sonora, audiovisual) e o desenvolvimento de produtos colaborativos em ambientes virtuais. De acordo com Moran (2015, p. 40), "as tecnologias digitais favorecem novas formas de ensinar e aprender, permitindo o trabalho em rede, a autoria e a personalização da aprendizagem". Nesse contexto, os estudantes não apenas consomem informações, mas também produzem conteúdos, exercitando a criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas reais, competências fundamentais na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Entre os principais pontos positivos do uso de projetos interdisciplinares mediados por tecnologia destacam-se: a integração dos conteúdos curriculares de forma mais significativa; o estímulo à autonomia e à participação ativa dos estudantes; o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e comunicação; a valorização do trabalho em equipe; e a promoção de uma aprendizagem mais próxima da realidade dos alunos, conectada com o mundo digital e com os desafios do século XXI. Além disso, tais projetos contribuem para a formação integral do estudante, uma vez que

promovem o diálogo entre diferentes saberes e culturas, respeitando a diversidade e favorecendo a equidade educacional.

Além disso, a mediação tecnológica nos projetos interdisciplinares potencializa o desenvolvimento da competência digital dos estudantes, um componente essencial para sua formação cidadã e profissional. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2012), o domínio das tecnologias digitais é fundamental para que os alunos possam participar plenamente da sociedade contemporânea, marcada pela informação e pela comunicação instantânea. Assim, ao envolver os estudantes em projetos que utilizam ferramentas digitais para pesquisa, produção e compartilhamento, o professor contribui para a construção de uma aprendizagem mais conectada com o mundo atual.

Outro aspecto positivo é a possibilidade de flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem, pois as tecnologias permitem que as atividades sejam realizadas em diferentes tempos e espaços, respeitando o ritmo individual de cada aluno. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 48), destacam que “a tecnologia amplia as possibilidades de atuação do professor e do aluno, possibilitando o ensino personalizado e o desenvolvimento de habilidades mais complexas”. Isso promove um ambiente mais inclusivo e democrático, onde as diferenças são valorizadas e as dificuldades podem ser superadas com o suporte adequado.

Os projetos interdisciplinares mediados por tecnologia incentivam o protagonismo dos estudantes, que passam a ser agentes ativos na construção do conhecimento, assumindo responsabilidades e colaborando para o sucesso coletivo. Essa abordagem dialoga diretamente com as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo a autonomia, o engajamento e a motivação. Dessa forma, a integração entre interdisciplinaridade e tecnologia contribui para uma educação mais significativa, criativa e preparada para os desafios do século XXI.

TPACK e SAMR são modelos teóricos e analíticos, que ajudam a planejar ou avaliar o uso pedagógico da tecnologia, e suportam metodologias ativas. O modelo TPACK, ao articular os saberes pedagógico, tecnológico e de conteúdo, fornece uma base teórica sólida para o planejamento de ações pedagógicas inovadoras, orientando o professor na seleção e aplicação de ferramentas que potencializam a aprendizagem ativa. Da mesma forma, o modelo SAMR permite ao docente avaliar e escalar o uso da tecnologia, proporcionando um caminho claro para a transição de práticas tradicionais para experiências de aprendizagem mais criativas e transformadoras, em que o aluno assume maior protagonismo.

Além do ensino híbrido, destacam-se as metodologias ativas como a sala de aula invertida e o uso de projetos interdisciplinares mediados por tecnologia. Conforme Bacich, Moran e Alves (2015, p. 40), "o uso de metodologias ativas com suporte digital favorece a construção de sentido, a autoria e



o protagonismo dos estudantes". Isso ocorre porque as tecnologias proporcionam acesso a diferentes gêneros e suportes textuais, promovendo a leitura crítica e reflexiva em contextos reais.

Ambos proporcionam uma reorganização do tempo e do espaço educativo, ampliando as possibilidades de acesso, participação e construção de saberes de forma mais significativa. Assim, ao integrar esses modelos ao ensino da leitura com o apoio das tecnologias digitais, o professor amplia o repertório didático e contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e engajados com os desafios do mundo contemporâneo.

Com isso, os modelos de ensino mediados por tecnologias digitais precisam ser constantemente avaliados quanto à sua efetividade e ao seu alinhamento com os objetivos formativos da escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da competência leitora e do uso responsável das tecnologias (Brasil, 2018), apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com as culturas juvenis, com a diversidade e com os desafios contemporâneos.

Portanto, o ensino da leitura mediado por tecnologias demanda do professor uma postura investigativa, aberta às inovações, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica. Mais do que dominar ferramentas, é necessário criar situações significativas de leitura, que articulem os saberes escolares aos contextos reais de uso da linguagem, promovendo o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos.

#### **4 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA LEITURA DIGITAL**

A mediação do professor no processo de leitura digital representa um dos pilares essenciais para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes na contemporaneidade. Com o avanço das tecnologias e a crescente presença das mídias digitais no cotidiano escolar, o papel do docente evolui de transmissor de conteúdo para facilitador e mediador da aprendizagem, especialmente no que tange à leitura e interpretação crítica de textos digitais, como aponta Libâneo (2013, p. 54), “a prática docente exige reflexão permanente, pois o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um organizador do processo de aprendizagem, que precisa estar atento às necessidades e características dos alunos”.

Libâneo (2013) reforça a compreensão do professor como um agente mediador e reflexivo do processo de ensino-aprendizagem, cuja atuação vai além da simples transmissão de conteúdo. Refletir continuamente sobre o próprio fazer docente, como propõe Libâneo, é essencial para desenvolver estratégias que realmente promovam o aprendizado significativo, especialmente quando se trata do uso de tecnologias digitais em regiões com acesso limitado. Assim, o professor torna-se um articulador entre o conhecimento, as ferramentas disponíveis e as vivências dos estudantes.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 43), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Esta perspectiva freiriana reafirma o papel

ativo do professor na mediação, não apenas como aquele que apresenta ferramentas digitais, mas como aquele que orienta e motiva os alunos a explorarem criticamente os recursos, desenvolvendo competências de leitura e compreensão. Isso é especialmente relevante quando se trata de leitura em ambientes digitais, nos quais a multiplicidade de gêneros textuais e a hipermidialidade exigem do leitor novas habilidades cognitivas.

Com a leitura digital, surge a necessidade de o professor mediar o processo de navegação, pesquisa, análise crítica e seleção de informações. Chartier (1990) ressalta que a leitura é uma prática cultural que muda conforme os suportes de escrita. Assim, o docente atua como guia nesse novo território de práticas digitais, auxiliando os alunos a interpretarem textos multimodais, que combinam imagem, som, vídeo e hipertexto. Essa mediação requer uma formação docente contínua, voltada para o letramento digital.

A BNCC (2018) reforça esse papel ao indicar como competência geral da educação básica a necessidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais" (Brasil, 2018, p. 9). Tal diretriz aponta a importância do trabalho do professor como mediador da leitura crítica e ética em ambientes digitais, principalmente ao orientar os estudantes na construção do pensamento autônomo frente à avalanche informacional da internet.

O documento evidencia a centralidade das tecnologias digitais na formação do estudante do século XXI. Ao destacar como competência geral da educação básica a capacidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, o documento propõe que o uso das tecnologias vá além da mera instrumentalização. Trata-se de promover um letramento digital crítico, no qual o estudante não apenas consome informações, mas também produz conteúdos, questiona fontes e comprehende os impactos sociais, culturais e éticos da tecnologia.

Essa diretriz reforça o papel da escola como espaço de formação cidadã e digital, em que o professor atua como mediador na construção dessas competências, aproximando os conteúdos escolares do cotidiano digital dos alunos. Para isso, é necessário integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de maneira planejada, contextualizada e com intencionalidade educativa o que demanda formação continuada docente e investimentos estruturais nas redes de ensino. Portanto, essa competência não se restringe a uma área específica do currículo, mas atravessa todas as disciplinas e reforça o compromisso da escola com a educação integral e contemporânea.

O professor precisa incentivar a autoria digital e a produção textual multimodal. Segundo Santaella (2013, p. 27), "as linguagens digitais pedem uma forma de leitura mais ativa, exploratória e interativa". O docente, portanto, deve promover práticas pedagógicas que estimulem os alunos a criarem blogs, vídeos, podcasts e outras produções digitais, integrando a leitura à escrita digital, fortalecendo a capacidade de expressão e reflexão.



Santaella (2013) ressalta uma característica fundamental das linguagens digitais: elas demandam um modo de leitura que vai além da simples decodificação linear dos textos tradicionais. Essa leitura deve ser ativa, pois o leitor não é mais um receptor passivo, mas um participante engajado que interage com o conteúdo; exploratória, já que a estrutura dos textos digitais, marcada por hiperlinks, multimodalidade e fragmentação, convida o leitor a navegar, buscar conexões e construir sentidos próprios; e interativa, porque a tecnologia possibilita respostas imediatas, trocas e colaborações que enriquecem o processo de compreensão.

Esse conceito enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades que contemplem o uso crítico e reflexivo das tecnologias, formando leitores capazes de dialogar com múltiplas linguagens e formatos. Assim, o ensino da leitura deve se adaptar a essas novas demandas, promovendo estratégias que incentivem a autonomia e o protagonismo do aluno diante dos textos digitais.

A mediação docente não se limita à aplicação de ferramentas tecnológicas, mas envolve intencionalidade pedagógica. Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 25), "os professores precisam deixar de ser simples executores para tornarem-se autores e produtores de seus próprios discursos pedagógicos". Ao mediar a leitura digital, o professor atua como protagonista na construção de uma educação que dialoga com a cultura digital e promove a formação integral do aluno.

A afirmação de Nóvoa (1992) destaca uma transformação importante no papel do professor dentro do processo educativo. Ao dizer que os professores devem deixar de ser meros executores para se tornarem autores e produtores de seus próprios discursos pedagógicos, o autor ressalta a necessidade de autonomia, criatividade e protagonismo docente.

Isso significa que o professor não deve apenas seguir passivamente métodos e conteúdos prescritos, mas sim refletir criticamente sobre sua prática, adaptá-la ao contexto de seus alunos e construir estratégias pedagógicas que atendam às necessidades reais da sala de aula. Esse posicionamento fortalece a identidade profissional do docente e valoriza sua capacidade de inovar e contribuirativamente para a construção do conhecimento, favorecendo uma educação mais dinâmica, significativa e contextualizada.

No cenário contemporâneo da educação, caracterizado pela crescente presença das tecnologias digitais, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do professor frente a essas mudanças. As ferramentas tecnológicas vêm conquistando espaço nas práticas pedagógicas, favorecendo novas formas de interação e de construção do conhecimento. Entretanto, é fundamental enfatizar que a introdução desses recursos não tem o propósito de substituir o educador, mas sim de ampliar e potencializar sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 29) ressaltam que "as tecnologias não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação, desde que sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica".



A afirmação dos autores destaca um ponto essencial para o uso eficaz das tecnologias no ambiente educacional: a centralidade do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ao reforçar que as tecnologias não substituem o educador, eles evidenciam que o potencial desses recursos está diretamente ligado à forma como são integrados às práticas pedagógicas. A “intencionalidade pedagógica” mencionada implica que o uso da tecnologia deve ser planejado, com objetivos claros e alinhado às necessidades dos alunos, evitando o uso superficial ou meramente instrumental.

As ferramentas digitais tornam-se aliadas poderosas que ampliam as possibilidades de engajamento, personalização e diversificação das estratégias de ensino, mas sempre tendo o professor como protagonista e agente fundamental no processo educativo. O diferencial está na forma como o docente planeja, seleciona e utiliza esses recursos de modo alinhado aos objetivos educacionais, às necessidades dos alunos e ao contexto de aprendizagem.

As tecnologias, portanto, devem ser compreendidas como ferramentas complementares que enriquecem as práticas pedagógicas, possibilitam novos formatos de interação, promovem a personalização da aprendizagem e ampliam o acesso à informação e ao conhecimento. Além disso, essa perspectiva valoriza o papel reflexivo e criativo do professor na construção de estratégias que favoreçam o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais, como a leitura crítica, a colaboração e o uso ético da informação. Em um cenário educacional cada vez mais marcado pela presença das mídias digitais, o docente precisa atuar como curador de conteúdos, orientador do processo e estimulador da autonomia dos alunos.

Ao lidar com a leitura em ambientes virtuais, o professor precisa estar atento às multiliteracias, isto é, às múltiplas formas de ler e compreender o mundo por meio das diversas linguagens disponíveis na cultura digital. Kleiman (2008, p. 21) afirma que "a leitura é uma prática social que se transforma conforme os contextos culturais e tecnológicos". Portanto, o docente precisa dominar as tecnologias digitais não apenas do ponto de vista técnico, mas especialmente quanto ferramentas que possibilitam práticas pedagógicas interativas, críticas e contextualizadas.

O professor precisa estimular o desenvolvimento da autonomia leitora dos alunos, ajudando-os a selecionar informações, verificar fontes e interpretar diferentes formatos de texto. Chartier (1990) já alertava para a necessidade de preparar o leitor para navegar em um universo de múltiplas linguagens, o que se intensificou com a expansão da internet. O papel do docente, portanto, é o de mediador entre o aluno e a multiplicidade de informações disponíveis, favorecendo o letramento crítico e a construção de sentido.

Nesse cenário, o uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, contribui significativamente para que o professor atue como mediador efetivo da leitura digital. De acordo com Moran (2015, p. 34), "a aprendizagem ativa desafia o aluno a ser



protagonista de sua formação, e o professor passa a ser o organizador e incentivador dos processos de "descoberta". Assim, o papel do docente se transforma, passando da centralidade da transmissão de conteúdo para o foco no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

A formação continuada também é elemento fundamental para que o professor consiga desempenhar adequadamente essa função mediadora. Santaella (2013, p. 45) ressalta que "a cultura digital exige um novo perfil de docente, que esteja em constante atualização e aberto ao diálogo com as novas linguagens". Isso implica em políticas educacionais que ofereçam suporte para que os professores compreendam as mudanças tecnológicas e saibam utilizá-las pedagogicamente.

A reflexão de Santaella (2013) evidencia a transformação profunda que a cultura digital impõe ao papel do professor. Em um cenário em que as tecnologias e as linguagens digitais evoluem rapidamente, o docente precisa estar em constante processo de atualização, não apenas no domínio técnico, mas também na compreensão das novas formas de comunicação e interação. Além disso, a abertura ao diálogo com essas novas linguagens é fundamental para que o professor possa mediar de forma eficaz a aprendizagem dos estudantes, tornando-se um facilitador que conecta saberes tradicionais e contemporâneos. Esse novo perfil docente, dinâmico e flexível, é essencial para responder às demandas educacionais da era digital e para promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

No processo educativo, é fundamental que o ensino considere não apenas os conteúdos formais, mas também as práticas culturais e os contextos nos quais os alunos estão inseridos. Com a crescente presença do universo digital na vida dos estudantes, torna-se ainda mais relevante compreender como eles interagem com os textos e as informações nesse ambiente.

Nesse sentido, Silva (2010) destaca a importância de que a educação leve em conta as formas particulares pelas quais os alunos leem e se relacionam com os textos no mundo digital, "a educação precisa considerar as práticas culturais dos alunos, incluindo o modo como eles leem e se relacionam com o texto no mundo digital". (Silva, 2010, p. 59). Dessa forma, a mediação docente deve estar alinhada às realidades socioculturais dos estudantes, reconhecendo seus repertórios e os valorizando como ponto de partida para o desenvolvimento de novas habilidades.

O papel do professor na mediação da leitura digital vai muito além da condução de atividades tecnológicas. Trata-se de uma atuação reflexiva, planejada e sensível às mudanças da sociedade, capaz de proporcionar aos alunos uma experiência de leitura significativa, crítica e transformadora, valorizando tanto os saberes locais quanto a diversidade de textos presentes na contemporaneidade.

## 5 CONCLUSÃO

O estudo sobre as práticas pedagógicas evidencia que a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento da leitura digital e das competências cognitivas e sociais dos alunos do ensino



fundamental. O docente desempenha um papel estratégico, articulando conhecimentos, tecnologias e experiências, e promovendo a autonomia, o protagonismo e a capacidade de análise crítica dos estudantes.

O uso intencional de tecnologias digitais em sala de aula possibilita a exploração de textos multimodais, o desenvolvimento de produções digitais e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Metodologias ativas favorecem a interação e a construção de conhecimento significativo, tornando a leitura digital uma prática reflexiva, crítica e colaborativa.

Conclui-se que o desenvolvimento de competências digitais exige planejamento, reflexão docente e integração de tecnologias às práticas pedagógicas, garantindo que os alunos se tornem leitores críticos e capazes de atuar de maneira ética e consciente na sociedade contemporânea. A formação continuada de professores e a valorização de práticas pedagógicas inovadoras são fundamentais para consolidar a leitura digital como ferramenta de aprendizagem significativa e transformadora.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Clara. Leitura e cidadania digital: desafios para a escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; ALVES, Luciana P. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 9, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm). Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25/05/2025.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1990.

CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 11–23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/34615>. Acesso em: 25 maio 2025

CYSNEIROS, Patrícia. Educação digital: perspectivas para a inclusão social. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Inclusão digital e exclusão social: desafios para a educação pública. In: SILVA, Marco (org.). Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. São Paulo: Cortez, 2015. p. 79–90.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.



FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Aprendizagem híbrida: uma introdução. Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended: usando a inovação disruptiva para melhorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularde Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira; MORAN, José Manuel. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e prática social: uma perspectiva sociolinguística. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRETTO, Nelson de Luca. Por uma cultura digital na escola: entre a mídia e o conhecimento. In: FRANCO, Maria Lúcia (org.). Escola, mídia, leitura e letramento. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63–76.

PUENTEDURA, Ruben R. Introdução ao Modelo SAMR – Transcrição. [S. l.]: Canvas Community, [s. d.]. Disponível em:

[https://community.canvaslms.com/xjnht99997/attachments/xjnht99997/portuguese\\_blog/39/1/Introduc%C3%A7a%C3%A3o%20ao%20Modelo%20SAMR%20-%20Transcri%C3%A7a%C3%A3o.pdf](https://community.canvaslms.com/xjnht99997/attachments/xjnht99997/portuguese_blog/39/1/Introduc%C3%A7a%C3%A3o%20ao%20Modelo%20SAMR%20-%20Transcri%C3%A7a%C3%A3o.pdf). Acesso em: 25 maio 2025.

SANTAELLA, Lúcia. Leitura e cultura digital. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Marinalva de Jesus. Desafios da infraestrutura escolar na Amazônia: o caso das escolas ribeirinhas. Revista Amazônica de Educação, v. 17, n. 2, p. 210–225, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.  
Formação de professores para a integração das tecnologias como um dos eixos do currículo. In:

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de (org.). *Tecnologia no desenvolvimento profissional de professores: política, currículo e prática*. São Paulo: Loyola, 2014. p. 85–99.

VALENTE, José Armando. *Tecnologia na escola: criação de novos ambientes de aprendizagem*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014.