CAPÍTULO 4

APRENDER EM REDE: MÍDIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

NETWORKED LEARNING: DIGITAL MEDIA AND EDUCATION

DOI DO CAPÍTULO: 10.29327/5947930.1-4

Thaiane de Góis Domingues [7]
Daiane de Lourdes Alves Velho[8]
Marcos Aurélio Chagas Cardoso[9]
Marenice Oliveira da Costa Silva[10]
Francisco Evaristo de Matos[11]
Elionilce Souza Cruz[12]

RESUMO

A presença cotidiana das mídias digitais modificou as formas de produzir, circular e acessar informações, aproximando linguagens próprias das redes sociais de práticas de estudo, divulgação científica e ensino. Este artigo analisa as possibilidades e os limites pedagógicos das mídias digitais, com atenção aos vídeos curtos e às plataformas orientadas por mecanismos de recomendação. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em trabalhos acadêmicos sobre cultura digital, educomunicação, aprendizagem em rede, TikTok e produção audiovisual no campo educacional. A discussão evidencia que vídeos curtos podem favorecer aproximações iniciais com conceitos, ampliar a circulação do conhecimento, estimular autoria, criatividade e participação discente, sobretudo quando integrados a objetivos pedagógicos definidos. Em contrapartida, a velocidade do consumo, a disputa por atenção, a lógica do engajamento e a circulação de conteúdos sem verificação impõem desafios à profundidade conceitual e à formação crítica. Conclui-se que o valor educacional das mídias não decorre da plataforma em si, mas da mediação docente, da curadoria de fontes, da intencionalidade didática e da capacidade de transformar conteúdos fragmentados em percursos de aprendizagem reflexivos, contextualizados e socialmente responsáveis.

[7] Thaiane de Góis Domingues – Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Campus Pontal do Paraná – Centro de Estudos do Mar (CEM). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEPG).
[8] Daiane de Lourdes Alves Velho – Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: daianevelho89@live.com
[9] Marcos Aurélio Chagas Cardoso – Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College. E-mail: dr.marcos.f1@outlook.com
[10] Marenice Oliveira da Costa Silva – Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: marenice21@hotmail.com
[11] Francisco Evaristo de Matos – Mestrando em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEPB). E-mail: evaristo.matos@aluno.uepb.edu.br
[12] Elionilce Souza Cruz – Especialista em Educação Inovadora pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: elionilce.cruz@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais. Vídeos curtos. Educação. Cultura digital. Mediação pedagógica.

ABSTRACT

The everyday presence of digital media has changed the ways information is produced, circulated and accessed, bringing social-media languages closer to study practices, scientific communication and teaching. This article analyzes the pedagogical possibilities and limitations of digital media, with particular attention to short videos and platforms driven by recommendation mechanisms. The study was developed through qualitative bibliographic research grounded in academic works on digital culture, educommunication, networked learning, TikTok and audiovisual production in education. The discussion shows that short videos can support initial approaches to concepts, broaden knowledge circulation and encourage authorship, creativity and student participation when integrated into clear pedagogical purposes. Conversely, accelerated consumption, competition for attention, engagement logic and the circulation of unverified content create challenges for conceptual depth and critical education. The study concludes that the educational value of media does not derive from the platform itself, but from teacher mediation, source curation, didactic intentionality and the ability to transform fragmented content into reflective, contextualized and socially responsible learning pathways.
KEYWORDS: Digital media. Short videos. Education. Digital culture. Pedagogical mediation.

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais alterou a relação social com a informação. Ler, assistir, comentar, produzir e compartilhar passaram a ocorrer em fluxos contínuos, nos quais diferentes linguagens convivem em uma mesma experiência comunicacional. A escola participa desse cenário porque estudantes e professores transitam entre espaços presenciais e ambientes conectados, levando para o cotidiano educativo repertórios construídos em vídeos, redes sociais, podcasts, plataformas de busca e comunidades virtuais. A discussão pedagógica, portanto, já não se restringe à presença ou à ausência da tecnologia em sala de aula; envolve compreender de que maneira essas linguagens interferem na atenção, na autoria, na circulação de saberes e nos modos de aprender.

Monteiro (2020) observa que as Tecnologias de Informação e Comunicação contribuíram para ampliar as possibilidades de aprendizagem para além dos espaços escolares. Nessa configuração, o professor deixa de ocupar apenas a posição de transmissor e assume funções de mediação, orientação e organização de experiências que também acontecem em rede. A mudança é relevante porque o acesso a grandes volumes de informação não corresponde, por si só, à construção

de conhecimento. Entre localizar um conteúdo e compreendê-lo existe um trabalho intelectual que envolve selecionar, relacionar, comparar, interpretar e avaliar.

A cultura digital também favoreceu a consolidação de formatos audiovisuais breves. TikTok, Reels e Shorts incorporaram ao cotidiano uma linguagem baseada em síntese, ritmo acelerado, recursos visuais, oralidade, legendas, trilhas sonoras e forte capacidade de circulação. Santos (2026), ao investigar vídeos curtos na Educação Matemática, identifica potencial para aprendizagem, ensino, difusão do conhecimento e documentação de processos criativos. O autor ressalta, entretanto, que o aproveitamento educacional depende da articulação dessas pequenas unidades de conteúdo a situações pedagógicas capazes de produzir compreensão.

A questão torna-se mais complexa quando se considera que a circulação de conteúdos nas plataformas não é neutra. Nascimento (2025), em estudo sobre criadores de conteúdo de Biologia no TikTok, mostra que humor e referências à cultura pop podem ampliar o engajamento, ao mesmo tempo que a adaptação às exigências algorítmicas pode restringir temas e favorecer abordagens superficiais. A tensão entre alcance e profundidade é central para pensar a educação em ambientes cuja arquitetura privilegia permanência, interação e visibilidade.

Paralelamente, a educomunicação oferece elementos para compreender a relação entre linguagem, participação e formação. Trabalhos sobre plataformas digitais destacam que vídeos, podcasts, postagens interativas e outros formatos podem ampliar a divulgação do conhecimento e aproximar conteúdos científicos de públicos diversos, desde que acompanhados de planejamento, curadoria e compromisso com a qualidade da informação. Essa perspectiva desloca o debate de uma visão instrumental para uma análise das práticas sociais e educativas que se constroem com as mídias.

Diante desse contexto, o artigo tem como objetivo analisar criticamente as possibilidades e os limites das mídias digitais no processo educativo, com ênfase nos vídeos curtos, na aprendizagem em rede, na autoria discente e na mediação pedagógica diante da cultura algorítmica. Parte-se da seguinte questão: em que condições recursos associados à comunicação e ao entretenimento podem contribuir para experiências formativas sem subordinar o conhecimento escolar à velocidade, à visibilidade e às métricas de engajamento das plataformas? A discussão justifica-se pela necessidade de compreender as mídias para além de seu caráter instrumental,

considerando as relações entre linguagem, autoria, circulação de saberes, curadoria e formação crítica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura digital, redes e novas formas de aprender

A presença das mídias na vida cotidiana precisa ser compreendida como parte de transformações mais amplas na comunicação e na cultura. Nascimento (2025), apoiando-se no debate sobre midiatização, destaca que os meios deixaram de ocupar um lugar episódico nas práticas sociais e passaram a atravessar atividades comuns, relações e formas de acesso à informação. No campo educacional, essa condição aparece na busca por explicações em redes sociais, no consumo de videoaulas, no compartilhamento de materiais e na produção de conteúdos por professores e estudantes.

Castells (2016) associa a sociedade em rede a uma organização social marcada por fluxos de informação e conexões que atravessam diferentes espaços. A aprendizagem, nesse ambiente, não fica circunscrita ao tempo da aula. Ela pode ocorrer em interações distribuídas, em comunidades, em materiais multimodais e em percursos construídos pelo próprio sujeito. Essa ampliação, contudo, não elimina a função da escola. Ao contrário, torna mais importante a capacidade institucional de criar critérios para lidar com abundância, velocidade e diversidade de fontes.

Lévy (2013) contribui para essa discussão ao compreender o ciberespaço como ambiente de comunicação e construção coletiva. A circulação de informações entre sujeitos permite trocas que podem ampliar repertórios e favorecer processos colaborativos. Em educação, essa possibilidade aparece quando estudantes deixam de atuar somente como receptores e passam a produzir registros, explicações, vídeos, comentários, mapas, narrativas e outros objetos compartilháveis. A participação, nesse caso, torna-se componente da aprendizagem.

A ideia de aprendizagem em rede também encontra aproximações no conectivismo. Siemens (2005) enfatiza que o conhecimento pode ser construído por meio de conexões entre pessoas, informações e diferentes fontes. Em uma realidade marcada pela atualização contínua, aprender inclui reconhecer onde localizar informações relevantes e como estabelecer relações entre elas. Essa concepção

dialoga com práticas contemporâneas, mas exige cautela: conexão não significa automaticamente compreensão, e multiplicidade de fontes não garante confiabilidade.

Santaella (2013) chama atenção para a comunicação ubíqua e para as repercussões educacionais de uma cultura em que dispositivos móveis acompanham o sujeito em diferentes momentos. A mobilidade altera o acesso ao conhecimento e favorece experiências fragmentadas ao longo do dia. Para a educação, o desafio consiste em aproveitar essa disponibilidade sem naturalizar a dispersão. A possibilidade de aprender em diferentes lugares precisa ser acompanhada por propostas que ajudem o estudante a organizar conceitos, formular perguntas e retornar criticamente ao que consumiu.

Assim, a cultura digital não deve ser tratada apenas como conjunto de ferramentas. Ela envolve hábitos, linguagens, relações de poder, modos de visibilidade e critérios de relevância. A escola que incorpora mídias sem discutir essas dimensões corre o risco de apenas transferir práticas tradicionais para novas telas. Em sentido contrário, quando problematiza os próprios meios, pode transformar o uso tecnológico em objeto de leitura crítica e em oportunidade de autoria.

2.2 Vídeos curtos, criatividade e aprendizagem

O vídeo educacional não é uma novidade, mas sua circulação em formatos breves introduziu novas condições de produção e consumo. A síntese exigida por vídeos de poucos minutos modifica a forma de apresentar conceitos, selecionando elementos considerados essenciais e recorrendo a recursos visuais e sonoros para manter a atenção. Santos (2026) demonstra que estudantes utilizam vídeos curtos como apoio aos estudos e que esse formato pode funcionar como suporte à aprendizagem quando relacionado a outros materiais e atividades.

Na pesquisa de Santos (2026), os vídeos curtos aparecem em três frentes: apoio à aprendizagem, ensino e difusão do conhecimento científico-matemático e documentação ou comunicação de processos investigativos e criativos. Essa classificação é produtiva porque evita reduzir o recurso à função de explicar conteúdos. Um vídeo pode introduzir uma questão, registrar uma estratégia de resolução, apresentar uma síntese provisória, documentar uma investigação ou constituir uma produção autoral a ser analisada coletivamente.

Monteiro (2020) também identifica potencial pedagógico na produção de vídeos no TikTok. Para o autor, colocar estudantes na posição de produtores pode mobilizar

pesquisa, seleção, comparação, interpretação e organização de informações. A relevância dessa proposta não está simplesmente em utilizar uma rede popular, mas em deslocar o estudante do consumo automático para uma atividade de criação que exige escolhas. Produzir um vídeo curto sobre determinado conceito demanda compreender o tema suficientemente para decidir o que apresentar, como explicar e quais recursos utilizar.

Em direção semelhante, Barin, Ellensohn e Silva (2020), ao relatarem uma experiência educacional com o TikTok, destacam que vídeos curtos podem favorecer o interesse e o engajamento dos estudantes quando vinculados a objetivos de aprendizagem. O estudo também evidencia possibilidades de utilização do recurso tanto para a distribuição de conteúdos quanto para atividades avaliativas, reforçando que o valor pedagógico da plataforma depende do planejamento e da mediação docente.

A autoria pode favorecer envolvimento porque aproxima o conhecimento escolar de linguagens presentes na experiência cultural dos estudantes. Entretanto, essa aproximação não deve significar submissão do currículo à estética da plataforma. O formato curto possui limites evidentes para conteúdos que exigem demonstrações extensas, contextualização histórica, análise de controvérsias ou articulação entre múltiplas variáveis. Por isso, sua força pedagógica tende a ser maior quando funciona como parte de uma sequência e não como substituto integral de leituras, debates, experimentações e explicações mais desenvolvidas.

Nascimento (2025) oferece um exemplo importante ao analisar criadores de conteúdo de Biologia. O estudo mostra que estratégias de humor e referências à cultura pop podem tornar conceitos científicos mais acessíveis e ampliar o interesse do público. Ao mesmo tempo, o autor identifica uma tensão entre o que se deseja ensinar e aquilo que tende a receber maior circulação. A necessidade de atender às expectativas da plataforma pode favorecer escolhas temáticas guiadas pela visibilidade, e não necessariamente pela relevância formativa.

Essa tensão ajuda a diferenciar comunicação educativa de simples produção de conteúdo. Uma prática pedagógica não pode ser avaliada apenas por curtidas, visualizações ou compartilhamentos. Tais indicadores revelam circulação, mas não demonstram compreensão conceitual. Em contexto escolar, o vídeo precisa ser associado a perguntas, devolutivas, registros, comparação de fontes e situações nas

quais o professor consiga acompanhar como os estudantes estão atribuindo significado ao conteúdo.

O caráter multimodal dos vídeos também merece atenção. Imagem, voz, texto escrito, movimento, música e edição podem favorecer diferentes caminhos de apresentação. Contudo, excesso de estímulos pode competir com o próprio conceito. A escolha dos recursos deve responder à pergunta sobre o que cada elemento acrescenta à aprendizagem. Quando a edição serve apenas para manter o espectador na tela, o objetivo educacional pode se enfraquecer; quando ajuda a evidenciar relações, sequências, exemplos ou contrastes, passa a integrar a construção do significado.

2.3 Educomunicação, mediação docente e letramento crítico

A aproximação entre educação e comunicação permite compreender as mídias como espaços de produção de sentidos. A educomunicação parte do reconhecimento de que sujeitos conectados não apenas recebem mensagens, mas comentam, reelaboram e fazem circular conteúdos. Nos materiais analisados, essa perspectiva aparece vinculada a práticas mais participativas e à necessidade de adaptar a comunicação científica a linguagens acessíveis sem abandonar o rigor.

No contexto educacional, as plataformas digitais ampliam as possibilidades de circulação de conhecimentos e diversificam as linguagens utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem. Vídeos, áudios, imagens e produções interativas podem aproximar conteúdos escolares das experiências comunicacionais dos estudantes. Essa integração, contudo, requer intencionalidade pedagógica e análise crítica das informações disponíveis, pois o simples acesso aos recursos tecnológicos não assegura aprendizagem significativa. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental ao promover situações em que os estudantes possam interpretar, questionar, comparar fontes e produzir conhecimentos de maneira responsável.

Nesse sentido, o professor assume papel de curador. Curadoria não significa controlar tudo o que o estudante vê, mas ensinar critérios para avaliar autoria, evidências, contexto, data, finalidade e coerência das informações. Em redes sociais, conteúdos confiáveis e conteúdos enganosos podem compartilhar a mesma estética, utilizar edição semelhante e alcançar grande circulação. O letramento midiático precisa, então, fazer parte da formação, especialmente quando a plataforma é utilizada como fonte de estudo.

Marcon, Cristofaro e Ribeiro (2025) ressaltam ainda que a interatividade das plataformas pode favorecer aprendizagem ativa e colaborativa. Comentários, enquetes e diferentes formas de resposta criam possibilidades de diálogo. Todavia, a participação quantitativa não deve ser confundida com diálogo pedagógico. Para que a interação produza aprendizagem, é necessário que exista um problema, uma pergunta ou um objeto de conhecimento que organize a troca.

A mediação docente também é decisiva para enfrentar a fragmentação. Conteúdos curtos podem funcionar como pontos de entrada, mas precisam ser conectados a conceitos mais amplos. O professor pode, por exemplo, propor que a turma assista a diferentes vídeos sobre o mesmo tema, identifique convergências e divergências, verifique fontes, localize simplificações e produza uma síntese fundamentada. Nesse movimento, a própria linguagem da rede torna-se material de investigação.

Outro aspecto envolve a ética da produção. Ao criar conteúdo digital, estudantes precisam discutir autoria, exposição de imagem, respeito ao outro, responsabilidade no compartilhamento e uso adequado de informações. A educação midiática, portanto, não se limita a ensinar técnicas de edição. Ela inclui compreender consequências da publicação e reconhecer que a comunicação em rede produz registros, amplia audiências e pode afetar outras pessoas.

Pensar criticamente as mídias significa superar dois extremos: a rejeição generalizada das plataformas e a adoção entusiasmada de qualquer novidade tecnológica. O primeiro ignora práticas culturais já presentes na vida dos estudantes; o segundo atribui à tecnologia capacidades que dependem de planejamento pedagógico. Entre esses polos, situa-se uma perspectiva que seleciona recursos de acordo com objetivos, reconhece limites e mantém a aprendizagem como critério central.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa. Para a constituição do acervo analítico, foram realizadas buscas em Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento priorizou trabalhos relacionados às mídias digitais e à educação, especialmente aqueles voltados a

vídeos curtos, TikTok, aprendizagem em rede, educomunicação, divulgação científica, cultura digital e mediação pedagógica.

As buscas foram orientadas pelos descritores “mídias digitais e educação”, “vídeos curtos e aprendizagem”, “TikTok e educação”, “aprendizagem em rede”, “educomunicação e plataformas digitais”, “divulgação científica em redes sociais” e “mediação pedagógica e cultura digital”, empregados isoladamente e em combinações. Como recorte temporal principal, foram priorizadas publicações de 2020 a 2026, por concentrarem discussões recentes sobre plataformas de vídeos curtos e práticas educativas em redes sociais. Obras anteriores ao período foram mantidas quando apresentavam contribuição teórica diretamente relacionada aos conceitos estruturantes da investigação, como sociedade em rede, cibercultura, comunicação ubíqua e conectivismo.

Foram adotados como critérios de inclusão: trabalhos acadêmicos com texto completo disponível; publicações em português ou inglês; estudos com relação direta entre tecnologias ou mídias digitais e processos educativos; e produções que apresentassem discussão pertinente aos eixos definidos para a análise. Foram excluídos materiais duplicados, textos de caráter exclusivamente publicitário ou opinativo, publicações sem relação direta com o problema investigado e trabalhos cujo conteúdo integral não estivesse disponível para leitura e conferência. Após a triagem por título, resumo e aderência temática, os textos selecionados foram submetidos à leitura integral.

A análise ocorreu em etapas articuladas de reconhecimento, sistematização temática e interpretação. Inicialmente, foram identificados objetivos, conceitos, procedimentos e resultados recorrentes; em seguida, os argumentos foram agrupados por afinidade temática. Desse processo resultaram os seguintes eixos analíticos: transformações das formas de aprender em ambientes conectados; potencial pedagógico dos vídeos curtos; autoria e participação discente; mediação e curadoria docente; influência das lógicas algorítmicas; riscos de superficialização e desinformação; e necessidade de letramento midiático. Por fim, os achados foram comparados de modo interpretativo, buscando reconhecer convergências, divergências, condições de uso e limites das mídias digitais no campo educacional.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise comparativa evidencia uma convergência importante: a ampliação dos espaços de circulação do conhecimento não reduz a relevância da escola, mas reconfigura suas responsabilidades formativas. A disponibilidade de explicações, exemplos e demonstrações em ambientes digitais amplia as oportunidades de contato com informações, ao mesmo tempo que torna mais complexas as tarefas de selecionar fontes, estabelecer relações, reconhecer simplificações e avaliar a confiabilidade do que circula. Nesse cenário, a mediação pedagógica ganha centralidade justamente porque abundância informacional e aprendizagem não são processos equivalentes.

Os estudos convergem ao reconhecer que vídeos curtos podem funcionar como portas de entrada para determinados objetos de conhecimento. Santos (2026) mostra que essas produções podem apoiar processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Monteiro (2020), por sua vez, destaca a aprendizagem criativa e o protagonismo decorrente da produção de vídeos. Em ambos os casos, o recurso ganha sentido quando integrado a uma ação pedagógica mais ampla. A brevidade pode favorecer foco e síntese, mas não substitui a necessidade de aprofundamento.

Essa constatação permite propor uma distinção entre conteúdo educativo e experiência de aprendizagem. Um vídeo pode conter uma explicação correta e ainda assim produzir apenas contato momentâneo com uma informação. A aprendizagem exige operações adicionais: recuperar o conceito, utilizá-lo em outra situação, explicar com palavras próprias, comparar interpretações, resolver problemas ou relacioná-lo a conhecimentos anteriores. A mediação pedagógica é justamente o que pode transformar o contato rápido em percurso cognitivo mais consistente.

Outro resultado diz respeito à autoria. A produção de vídeos por estudantes amplia as possibilidades de expressão e pode mobilizar competências que não aparecem da mesma forma em atividades exclusivamente reprodutivas. Monteiro (2020) associa esse processo a ações como pesquisar, selecionar, organizar, interpretar, criticar e tomar decisões. Quando o estudante precisa comunicar um conceito para outra pessoa, ele se depara com a necessidade de compreender, escolher exemplos e antecipar dúvidas. A criação deixa de ser apenas produto final e passa a integrar o próprio processo de aprendizagem.

Contudo, a autoria precisa ser acompanhada de critérios. Um vídeo visualmente atraente pode conter imprecisões, omitir condições importantes ou apresentar generalizações. Por isso, a avaliação pedagógica deve considerar não apenas criatividade e qualidade técnica, mas também correção conceitual, pertinência das fontes, clareza argumentativa e adequação da linguagem. Essa orientação é especialmente importante quando a atividade reproduz formatos populares das redes, nos quais a aparência de segurança pode ser confundida com confiabilidade.

A cultura algorítmica emerge como um dos principais pontos de tensão. Nascimento (2025) evidencia que criadores de conteúdo adaptam suas escolhas às dinâmicas de engajamento e que esse movimento pode limitar a profundidade e a variedade temática. No campo escolar, isso suscita uma pergunta relevante: quais conhecimentos ficam invisíveis quando apenas aquilo que é rápido, surpreendente ou altamente compartilhável parece merecer atenção? Nem todo conteúdo curricular pode ser transformado em espetáculo, e a educação precisa preservar espaços para leitura demorada, dúvida, revisão e elaboração.

O problema não está no uso de humor, síntese ou referências culturais. Esses recursos podem aproximar conceitos de repertórios conhecidos e facilitar a comunicação. A questão aparece quando a forma determina o conteúdo a ponto de eliminar nuances necessárias. O trabalho pedagógico pode aproveitar a linguagem breve e, ao mesmo tempo, mostrar que um vídeo é uma representação parcial. Uma estratégia possível é utilizá-lo como provocação inicial, seguida de investigação que amplie, confirme ou conteste o que foi apresentado.

Os materiais também apontam para a importância da divulgação científica. Plataformas digitais podem aproximar conhecimentos especializados de públicos que dificilmente acessariam textos acadêmicos. Marcon, Cristofaro e Ribeiro (2025) destacam que a adaptação de linguagens, os recursos gráficos e a interatividade podem ampliar o alcance de conteúdos científicos. Nascimento (2025) chega a conclusão semelhante ao observar que conceitos complexos podem se tornar mais acessíveis em produções de criadores de conteúdo. Essa abertura é relevante, mas requer compromisso com fontes e transparência quanto às simplificações realizadas.

A desinformação constitui o contraponto dessa ampliação. Nos mesmos ambientes em que circulam conteúdos educativos, também circulam informações equivocadas, pseudociência e interpretações descontextualizadas. O formato visual, por si só, não oferece pistas suficientes sobre confiabilidade. Por isso, o ensino precisa

incorporar práticas de verificação. Comparar fontes, identificar autoria, observar evidências e distinguir opinião de afirmação sustentada são aprendizagens que atravessam diferentes componentes curriculares.

A análise revela ainda que a integração das mídias pode contribuir para aproximar práticas escolares e experiências culturais juvenis sem dissolver as especificidades da escola. A familiaridade do estudante com determinada plataforma não significa que ele saiba utilizá-la criticamente. Saber navegar, gravar ou editar não equivale a saber pesquisar, argumentar ou avaliar evidências. Essa diferença reforça a necessidade de formação docente que ultrapasse o domínio técnico e inclua dimensões pedagógicas, comunicacionais e éticas.

Em relação à avaliação, os vídeos curtos podem oferecer registros de processos. Um estudante pode explicar uma estratégia, apresentar uma hipótese, documentar uma investigação ou produzir uma síntese. Esses registros permitem ao professor observar modos de raciocínio e identificar dificuldades. Santos (2026) inclui a documentação e a comunicação de processos entre as possibilidades do formato. Tal uso desloca o vídeo de um material apenas para assistir para um instrumento de expressão do pensamento.

Há também uma dimensão inclusiva potencial, pois a multimodalidade permite combinar oralidade, escrita, imagem e recursos visuais. Essa diversidade pode ampliar formas de participação, mas não deve ser automaticamente interpretada como acessibilidade. Um recurso só se torna efetivamente acessível quando considera necessidades concretas de seus usuários, como legendas, clareza visual, tempo adequado de leitura, descrição de informações relevantes e alternativas de participação. A escolha pedagógica deve prever diferentes caminhos para que o objetivo de aprendizagem não dependa de uma única forma de interação.

Os achados sugerem, portanto, que o uso educacional das mídias pode ser organizado em quatro movimentos complementares. O primeiro é acessar, utilizando vídeos e outras produções como fontes iniciais. O segundo é analisar, interrogando linguagem, autoria, evidências e escolhas de edição. O terceiro é aprofundar, conectando o conteúdo breve a leituras, problemas, discussões e conhecimentos sistematizados. O quarto é produzir, permitindo que os estudantes criem materiais fundamentados e reflitam sobre as decisões envolvidas na comunicação.

Essa sequência ajuda a evitar uma apropriação meramente decorativa da tecnologia. Inserir um vídeo em uma aula não altera necessariamente a prática

pedagógica. A transformação ocorre quando o recurso participa de uma situação em que o estudante precisa pensar, decidir, justificar e reconstruir o conhecimento. A mídia deixa de ser um adereço e passa a constituir linguagem de investigação.

Por fim, os trabalhos analisados indicam que a escola precisa educar também para compreender as próprias plataformas. Discutir por que determinados conteúdos aparecem repetidamente, como o engajamento influencia a visibilidade e por que formatos semelhantes podem carregar informações de qualidade muito diferente contribui para uma formação mais crítica. Em uma sociedade marcada por recomendações automatizadas e circulação acelerada, compreender a mediação tecnológica torna-se parte da formação para a cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que as mídias digitais ocupam um lugar relevante na educação contemporânea porque participam das formas pelas quais estudantes e professores acessam, produzem e compartilham conhecimentos. Vídeos curtos, redes sociais e outras plataformas podem favorecer aproximações com conceitos, ampliar a divulgação científica, estimular autoria e criar novas possibilidades de registro e comunicação da aprendizagem.

Entretanto, o potencial pedagógico não pode ser atribuído automaticamente às ferramentas. A brevidade dos formatos, a lógica do engajamento, a personalização algorítmica e a circulação de conteúdos sem verificação criam limites que precisam ser enfrentados pedagogicamente. A escola não deve competir com as redes reproduzindo integralmente sua velocidade; pode, em vez disso, ensinar a interromper o fluxo, formular perguntas, verificar informações e construir relações mais profundas entre os conteúdos.

A mediação docente aparece, nesse sentido, como elemento decisivo. Cabe ao professor selecionar recursos de acordo com objetivos de aprendizagem, propor atividades de análise, promover aprofundamento, acompanhar a autoria dos estudantes e estabelecer critérios de qualidade. A formação para o uso das mídias precisa combinar domínio técnico, conhecimento pedagógico, ética e letramento crítico.

Também se destaca a importância de compreender os estudantes como produtores de sentidos. Quando criam vídeos, podcasts, registros multimodais ou outras produções, eles podem desenvolver capacidades de pesquisa, síntese,

argumentação e comunicação. Para que isso ocorra, a atividade precisa exigir fundamentação e reflexão, evitando que a estética da plataforma se sobreponha ao conhecimento.

Conclui-se que a presença das mídias na educação é mais produtiva quando não se limita à incorporação de novidades tecnológicas. O desafio está em construir práticas nas quais telas, redes e linguagens digitais sejam colocadas a serviço de experiências formativas que valorizem participação, rigor, criatividade e responsabilidade. Em vez de escolher entre escola e cultura digital, torna-se necessário criar pontes críticas entre ambas, reconhecendo que aprender em uma sociedade conectada exige tanto saber acessar informações quanto saber atribuir sentido a elas.

6 REFERÊNCIAS

BARIN, Claudia Smaniotto; ELLENSOHN, Ricardo Machado; SILVA, Marcelo Freitas da. O uso do TikTok no contexto educacional. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630-639, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.110306.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

MARCON, Fabrício José; CRISTOFARO, Luis Antônio Oliveira; RIBEIRO, Moisés Aparecido. Educomunicação e plataformas digitais: novos caminhos para a divulgação científica na era das redes sociais. Marília: Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP), 2025. Disponível em: https://revista.faip.edu.br/cloud/artigos/2025/06/20250616192006-01105.pdf. Acesso em: 5 out. 2026.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, v. 1, n. 2, p. 5-20, 2020. DOI: 10.46375/relaec.30795.

NASCIMENTO, Pedro Barroso do. Educação e entretenimento no TikTok: estratégias de criadores de conteúdo para o ensino de Biologia. 2025. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Renan Pereira. Vídeos curtos na Educação Matemática: aprendizagem em rede e perspectivas de uso dentro e fora da sala de aula. CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática, v. 9, e2026004, 2026. DOI: 10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2026004.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v. 2, n. 1, p. 3-10, 2005. Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Acesso em: 5 out. 2026.