ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO BANCÁRIA DIGITAL E MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA: UMA LEITURA CRÍTICA DA ECONOMIA DA ATENÇÃO À LUZ DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Anderson da Silva Coutinho [1]
Izabelle Maria Nascimento de Rezende [2]
Monica Lopes Folena Araújo [3]

INTRODUÇÃO

Para Paulo Freire (2021), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antes de decifrar as letras, a criança já lê o ambiente à sua volta, os gestos, os valores e as relações que a cercam. Levar essa ideia a sério hoje abre uma pergunta: quando boa parte do mundo que crianças e adolescentes leem passou a ser lida por telas, quem organiza esse mundo, e a serviço de quais interesses?

A pergunta não nasceu da literatura, e sim do trabalho diário na coordenação pedagógica de uma escola pública na periferia do Recife-PE. Nos atendimentos às famílias, uma fala se repete: a de pais e mães que dizem não reconhecer mais os próprios filhos, que orientam de um jeito e veem, na prática, comportamentos vindos de outro lugar. Muitas famílias relatam mudanças no sono, na rotina e no humor, e uma dificuldade real de estabelecer limites ao tempo de tela. Não tomamos essas falas como diagnóstico, e sim pelo que são: a percepção de quem convive com esses jovens e sente que perdeu espaço na formação deles.

Os números ajudam a medir o que está por trás desses relatos. Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024, 93% da população de 9 a 17 anos no país usa internet, o equivalente a 24,5 milhões de pessoas, e 81% delas têm celular próprio. O acesso é frequente e se concentra em poucas plataformas, como WhatsApp, YouTube, Instagram e TikTok, boa parte com uso relatado várias vezes ao dia (CGI.BR, 2025). Não se trata

[1] Doutorando em Ensino das Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), coutinho.anderson@hotmail.com
[2] Mestra em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, profa.izabellerezende@gmail.com
[3] Professora orientadora: Doutora em Educação, Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, monica.folena@ufrpe.br

ISSN: 2358-8829

de um recurso que se liga e se desliga, mas do ambiente em que essa geração convive, se informa e se forma.

É aí que se situa o problema deste ensaio. Enquanto as famílias relatam perder terreno, a escola tem oscilado entre dois caminhos que não resolvem: ou não problematiza a cultura digital, tratando-a como assunto de fora da sala de aula, ou reage a ela pela proibição, movimento que a Lei nº 15.100/2025 reforçou ao restringir o uso de aparelhos na educação básica (Brasil, 2025). Entre a omissão e a proibição, abre-se um espaço que outra coisa passou a ocupar: uma educação que acontece fora da escola e da família, sem que ninguém a tenha planejado como educação.

Autores de campos diferentes já descreveram partes desse processo: a padronização da cultura na indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985), a coleta de dados para prever e modificar comportamentos no capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021) e a disputa pela atenção, que se torna escassa quando a informação é abundante (Simon, 1971).

O que este ensaio propõe é reunir esses diagnósticos e lê-los com um conceito da pedagogia de Paulo Freire (1987): o de educação bancária, aquela que deposita conteúdos prontos em quem apenas os recebe. Chamamos de educação bancária digital essa formação informal, conduzida pela mediação algorítmica, que deposita visões de mundo e de ser humano, valores, comportamentos e hábitos de consumo em jovens postos na condição de quem apenas recebe e reproduz.

Disso decorre a pergunta que orienta o texto: que leitura a pedagogia de Paulo Freire permite fazer da mediação algorítmica, associada à economia da atenção, e de suas implicações para a formação cultural dos jovens? O objetivo é analisar criticamente essa mediação à luz da pedagogia freireana e dela extrair elementos para um letramento digital crítico.

O texto parte da ideia, sustentada com Freire (1983; 1996), Feenberg (1999) e Castells (1999), de que a tecnologia não é neutra e forma o humano, o que desloca a pergunta da escola do como usar para em que direção formar. Em seguida, reúne os diagnósticos sobre massificação, vigilância e economia da atenção e propõe nomeá-los como educação bancária digital. Por fim, discute a saída freireana, a problematização, e relê a resposta que a escola vem dando à cultura digital. A conclusão é que proibir sem problematizar reproduz a lógica do depósito, e que a pedagogia freireana oferece fundamentos para formar leitores críticos do mundo digital.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, conduzida como revisão bibliográfica crítica. Na tipologia de Grant e Booth (2009), esse tipo de revisão não busca esgotar a literatura de um tema, e sim reunir e avaliar criticamente um conjunto de obras para chegar a uma síntese conceitual própria. As obras foram escolhidas por serem as formulações de origem dos conceitos mobilizados: indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 1985), capitalismo de vigilância (Zuboff, 2021), economia da atenção (Simon, 1971), código técnico (Feenberg, 1999), sociedade em rede (Castells, 1999) e bolha de filtro (Pariser, 2011).

Do lado de Freire, a leitura se apoiou em seis obras, com centralidade da Pedagogia do oprimido (Freire, 1987). Os dados da TIC Kids Online Brasil 2024 (CGI.BR, 2025) e o estudo de Flaxman, Goel e Rao (2016) entram como contraponto empírico, para que o argumento não afirme mais do que a evidência permite. A leitura seguiu dois movimentos: identificar o diagnóstico que cada autor oferece sobre tecnologia e formação e, depois, confrontá-lo com as categorias freireanas de educação bancária, antidiálogo, massificação, problematização e conscientização. Os relatos de famílias citados na introdução vêm da experiência profissional dos dois primeiros autores na coordenação pedagógica e funcionam como motivação do problema, não como dados de pesquisa; por isso, não houve submissão a comitê de ética.

REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção reúne a fundamentação do ensaio em dois movimentos. No primeiro, com Freire (1983; 1996), Feenberg (1999) e Castells (1999), discute-se a tese de que a tecnologia não é neutra e forma o humano numa direção. No segundo, reúnem-se os diagnósticos da indústria cultural, do capitalismo de vigilância e da economia da atenção, que descrevem o mecanismo que hoje dá essa direção.

Não há técnica neutra: a tecnologia que forma o humano

Antes de olhar para a tecnologia, convém lembrar de onde partimos. Freire (1996) afirma que não existe prática educativa neutra: educar é sempre uma forma de intervenção

ISSN: 2358-8829

no mundo, e a ideologia dominante age com esperteza quando insinua a neutralidade da educação. O que se costuma notar menos é que ele estende esse juízo à própria técnica. Em Extensão ou comunicação?, escreve que não há técnica neutra: a técnica carrega sempre uma intenção e um conteúdo, e por isso ele lê a extensão agrícola como forma de invasão cultural (Freire, 1983).

É aqui que Feenberg dá nome e precisão ao que Freire já intuía. Para Feenberg (1999), os objetos técnicos guardam valores, só que valores que alguém escolheu inscrever no seu design, e que por isso poderiam ter sido outros. A esse conjunto de normas que decide, sem aparecer, como um artefato funciona e para que serve, ele chama de código técnico. No design, mostra o autor, o aspecto político tende a prevalecer sobre as propriedades materiais do objeto, e os interesses de quem projeta se sobrepõem aos de quem apenas usa. Uma plataforma, assim, não é um canal vazio: é um artefato com valores dentro, e alguém decidiu quais. A invasão cultural de que Freire falava ganha, com Feenberg, um endereço: ela está no código.

Essa constatação não é técnica, é antropológica. Para Freire (1987), o ser humano é inconcluso, consciente de sua inconclusão, num permanente movimento de busca do ser mais, e por isso se forma no mundo e nas relações (Freire, 1996). Se o humano é esse ser que se faz, uma técnica que não é neutra não apenas o serve, ela o forma, e o forma numa direção. Freire nomeia as duas possíveis: o ajustamento, que produz o homem-objeto, e a integração, que transforma a realidade e faz o homem-sujeito (Freire, 1967). A pergunta que a tecnologia coloca à educação é essa: os jovens estão sendo formados como sujeitos que leem e transformam o seu mundo, ou como objetos ajustados a um mundo já decidido por outros?

Castells (1999) ajuda a ver a escala dessa formação: a sociedade em rede é o ambiente em que se passou a viver o tempo, o espaço e os vínculos, boa parte do mundo que o jovem lê antes de ler qualquer palavra. Mas, como lembra Freire, o ser humano é condicionado, não determinado (Freire, 1996): há apropriação, há conflito, há margem, e é isso que sustenta a saída que este ensaio defende.

O depósito invisível: indústria cultural, vigilância e economia da atenção

Se a técnica forma o humano numa direção, qual é o mecanismo que hoje dá essa direção? Freire (1987), ao descrever a educação bancária, usa a imagem do depósito, o

ISSN: 2358-8829

ato de quem transfere conteúdos prontos para quem apenas os recebe e guarda. O que se sustenta aqui é que existe hoje um depósito que acontece fora da escola, conduzido por plataformas, e que ele já foi descrito, em pedaços, por autores de campos diferentes.

O primeiro pedaço vem de Adorno e Horkheimer (1985). Ao analisarem a indústria cultural, mostraram que, na sociedade de massas, a cultura passa a ser produzida como mercadoria padronizada, que entrega ao público esquemas prontos de sentir e de pensar. O efeito é a atrofia da capacidade crítica: recebe-se muito, elabora-se pouco. Freire (1967) chamou um processo próximo de massificação e chegou a opor educação e massificação como caminhos contrários. Os dois diagnósticos apontam para o mesmo lugar: uma cultura que se recebe pronta forma sujeitos que reproduzem sem criticar.

O segundo pedaço atualiza esse quadro para o mundo digital, e vem de Zuboff (2021). Ela mostra que as plataformas não vivem apenas de vender cultura padronizada, vivem de extrair dados. Cada gesto do usuário é coletado e transformado em previsão de comportamento, e essa previsão é vendida a quem quer orientar e modificar comportamentos, a começar pelo consumo. A autora chama isso de capitalismo de vigilância. O que muda em relação a Adorno e Horkheimer é que a lógica não é mais só oferecer o mesmo a todos, é conhecer cada um para melhor direcioná-lo. O usuário deixa de ser só público e passa a ser também matéria-prima, fonte dos dados que alimentam o sistema.

O terceiro movimento ajuda a compreender como, na prática, esse direcionamento disputa a atenção do jovem. Simon (1971), ainda no início da era da informação, observou que a abundância de informação produz escassez de atenção: quanto maior o volume de conteúdos disponíveis, maior a disputa por essa capacidade limitada. É sobre essa escassez que operam os sistemas contemporâneos de recomendação, que organizam e hierarquizam aquilo que chega a cada usuário a partir de seus comportamentos e interesses.

Pariser (2011) chamou de *filter bubble* o processo pelo qual a personalização algorítmica pode restringir a experiência informacional, privilegiando reiteradamente certos conteúdos e perspectivas. Estudos posteriores indicam que esse efeito não decorre só dos algoritmos, mas também das escolhas dos usuários e de suas redes de sociabilidade (Flaxman; Goel; Rao, 2016). O problema está, portanto, na possibilidade de que a repetição torne algumas perspectivas cada vez mais familiares e outras menos acessíveis.

ISSN: 2358-8829

A leitura do mundo, que em Freire deveria se ampliar, pode encontrar aí novas formas de estreitamento.

Os três diagnósticos descrevem um mesmo mecanismo por ângulos distintos: Adorno e Horkheimer evidenciam a padronização; Zuboff, a extração e o direcionamento por meio dos dados; Simon, a escassez de atenção que os algoritmos disputam. Em todos, alguém organiza, de fora, um fluxo de conteúdos, valores e comportamentos e o entrega a um jovem que, na maior parte do tempo, ocupa o lugar de quem recebe. O jovem resiste, se apropria e cria, mas, quando nada interrompe esse mecanismo, sua tendência é produzir depósito em vez de formação.

Os autores reunidos até aqui descrevem o mecanismo em partes, mas descrevê-lo assim não basta, porque esses elementos ganham outro sentido quando colocados em relação. Falta, então, dar um nome a esse mecanismo, e é esse o movimento que a seção seguinte apresenta como resultados da análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão aparecem quando os diagnósticos da seção anterior são interpretados a partir de um conceito já conhecido, o de educação bancária. A questão não é apenas aproximar a cultura digital de Freire, e sim verificar se a estrutura que ele descreve reaparece no funcionamento das plataformas e, nesse caso, o que justifica falar em educação bancária digital. A discussão se organiza em três momentos: a formulação do conceito, a saída freireana pela problematização e a releitura da resposta que a escola vem dando à cultura digital.

Da educação bancária à educação bancária digital

A expressão “educação bancária digital” só ganha sentido se for possível reconhecer, no funcionamento das plataformas, a mesma estrutura que Freire identifica na educação bancária: a produção de sujeitos colocados predominantemente na posição de receptores, diante de conteúdos e valores previamente organizados por outros. Freire parte de uma imagem que vale citar por inteiro:

> A narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente

ISSN: 2358-8829

> "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1987, p. 33)

Dessa descrição interessam ao ensaio o efeito e a quem ele serve: quanto mais se recebe e guarda, menos se desenvolve o pensamento crítico, e essa acomodação atende a quem prefere o mundo inalterado a vê-lo transformado (Freire, 1987).

Nessa perspectiva, o funcionamento das plataformas guarda um paralelo consistente com a estrutura descrita por Freire. A plataforma também narra, ainda que sem um narrador humano: oferece ao jovem um fluxo previamente organizado de conteúdos, valores e comportamentos, calculado para ser consumido e reproduzido, mais do que questionado. A margem de ação de quem percorre o feed se aproxima, nesse sentido, daquela atribuída por Freire ao depositário: receber, armazenar e seguir adiante. O efeito também aponta para uma mesma direção. Quanto mais o sujeito permanece nesse circuito de recepção contínua, menor tende a ser o espaço para o distanciamento crítico e maior a adaptação ao que já lhe é apresentado como dado.

Duas objeções, no entanto, precisam ser respondidas, sob pena de a analogia se desfazer. A primeira pergunta quem é o depositante, se não há um educador por trás da tela. Freire oferece uma primeira chave ao advertir que a educação bancária pode ser praticada "deliberadamente ou não", inclusive por educadores "de boa vontade" (Freire, 1987, p. 35). O conceito já abrigava, portanto, a possibilidade de um depósito sem intenção declarada. No ambiente digital, a questão se desloca da intenção de quem educa para os interesses incorporados à própria tecnologia. O depositante não é o algoritmo tomado como entidade, mas o conjunto de interesses inscrito em seu design, aquilo que Feenberg (1999) formula por meio do conceito de código técnico. Deposita, nesse sentido, quem projeta o feed segundo uma lógica de captura e retenção, assim como, em Freire, deposita quem participa de uma prática que contribui para conservar o mundo tal como está. Muda a forma do depositante, mas não a lógica do depósito.

A segunda objeção aponta o risco contrário. Se o jovem apenas recebe, ele se reduz a objeto, e a saída freireana perderia o sentido, já que não se conscientiza um objeto. Também nesse ponto Freire ampara o argumento, porque na leitura dele a educação bancária não chega a anular o sujeito. Os próprios depósitos, escreve ele, podem

ISSN: 2358-8829

"provocar um confronto com a realidade em devir e despertar os educandos até então passivos" (Freire, 1987, p. 35). O jovem que recebe os depósitos não é uma folha em branco, guarda a vocação de ser mais que nenhum depósito apaga, e é essa vocação que mantém aberta a possibilidade da saída.

Nessa direção, é importante destacar o que separa os dois casos, porque é essa diferença que justifica o adjetivo digital. A educação bancária de que fala Freire ocorre dentro de uma relação educativa intencional, na escola, entre pessoas. A educação bancária digital ocorre fora dela, sem intenção pedagógica declarada e sem professor, conduzida por um sistema que otimiza engajamento, não formação. A novidade não está em haver depósito, e sim em que ele passou a ser feito por um agente sem rosto, que forma sem se anunciar como formação. Por isso a denúncia que Freire dirigiu à escola há mais de cinquenta anos pode ser reendereçada hoje ao algoritmo, e por isso ela traz consigo, como a próxima seção mostra, uma saída.

Do antidiálogo ao diálogo: problematização, autonomia e conscientização

Depois do diagnóstico, é a vez das possibilidades, e aqui a escolha por Freire se justifica. A obra *Dialética do Esclarecimento* descreve bem a massificação, mas tende a parar no diagnóstico, como se o cerco estivesse fechado. Freire faz o movimento contrário. A mesma pedagogia que denuncia a educação bancária traz, no mesmo gesto, a sua superação, que ele chama de educação problematizadora. Denunciar, para ele, só tem sentido se vier acompanhado de um anúncio, o de que a realidade pode ser transformada, porque "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (Freire, 1996, p. 30).

O contrário do depósito, em Freire, é o diálogo. Enquanto a educação bancária narra e transfere, a educação problematizadora se faz com o outro, e não sobre o outro. O diálogo não é conversa amena, e dizer a própria palavra é direito de todos, não privilégio de quem a deposita nos demais. Freire condensa esse encontro numa definição: "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo" (Freire, 1987, p. 45). Na tela, o ponto é direto: o jovem que apenas recebe o feed não pronuncia o seu mundo, ele o repete. Passar do antidiálogo ao diálogo é deixar de consumir o fluxo para começar a questioná-lo.

Esse questionamento tem um nome em Freire, a problematização. Problematizar é tomar aquilo que parecia natural e dado e devolvê-lo como problema a ser pensado. A

ISSN: 2358-8829

leitura do mundo, que para Freire precede e acompanha a leitura da palavra (Freire, 2021), precisa hoje se estender à leitura das telas. Ler criticamente uma plataforma é perguntar por que ela mostra o que mostra, quem ganha com a minha atenção, que interesses o seu design carrega, o mesmo código técnico de que falava Feenberg, agora tomado como objeto de reflexão e não como paisagem. O ponto não é ensinar o jovem a usar melhor o aplicativo, e sim ajudá-lo a compreender como ele foi feito e a serviço de quem.

Esse deslocamento é o que Freire (1967) chama de conscientização, a passagem de uma consciência que apenas se ajusta ao mundo para uma consciência crítica, capaz de perceber os condicionamentos e de agir sobre eles. A conscientização exige rigor, aquilo que Freire (1996) chama de curiosidade epistemológica, a que vai atrás das razões das coisas. O objetivo final não é a adaptação, é a autonomia, o jovem que não recusa a tecnologia nem se entrega a ela, mas se coloca diante dela como sujeito que decide.

Essas noções compõem o que se pode chamar de letramento digital crítico: não o que ensina a operar botões, e sim o que forma leitores críticos do mundo digital. Onde a educação bancária digital forma para a acomodação, a educação problematizadora forma para a autonomia. Resta olhar para a escola que, diante da cultura digital, escolhe proibir em vez de problematizar.

Proibir é ainda depositar: a escola entre o silêncio e a problematização

Se a saída é problematizar, é justo perguntar o que a escola tem feito. Como se viu na introdução, ela tem oscilado entre calar, tratando a tela como assunto de fora da sala de aula, e proibir, caminho que ganhou força com a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025). A preocupação que move a lei é legítima, e nenhum educador honesto ignora o problema do tempo de tela e da dispersão em aula. A própria lei, aliás, não se resume à proibição: permite o uso em sala para fins pedagógicos, sob orientação dos professores (Brasil, 2025, art. 2º, § 1º), e obriga as escolas a desenvolver estratégias sobre saúde mental e uso excessivo de telas (Brasil, 2025, art. 4º). O problema está na escola que fica apenas com a primeira parte, e confunde proteção com proibição, como se afastar o aparelho bastasse para formar. Aqui Freire ajuda a nomear o limite. Para ele, “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1987, p. 17), e proibir é, antes de tudo, prescrever.

A escola que apenas proíbe entrega ao estudante uma regra a ser recebida e cumprida, não uma questão a ser pensada. Ela o trata, mais uma vez, como quem recebe

ISSN: 2358-8829

depósitos, agora depósitos de conduta. A proibição parece o oposto do algoritmo, porque vem da escola e diz não ao que a plataforma diz sim. Na lógica, porém, as duas se aproximam, pois ambas formam sem diálogo, uma depositando conteúdos, a outra depositando interdições. Proibir é ainda depositar. E, como todo depósito, não forma criticidade: tende a produzir obediência enquanto há vigilância, e não a consciência que permanece quando ela cessa.

Por isso a proibição não resolve. O aparelho sai da vista da escola, não da vida do jovem. Do lado de fora do portão, a educação bancária digital continua, agora sem nenhuma mediação crítica, porque a escola, ao se calar ou ao proibir, abriu mão justamente do papel que lhe cabe. Instala-se, em torno do tema, um silêncio formativo: fala-se muito em regra e quase nada em formação.

O que se ouve nos atendimentos às famílias sugere que a demanda não é por mais uma regra, e sim por formação. Pais que dizem não reconhecer os filhos não pedem que a escola confisque o celular; pedem, sem usar essas palavras, que alguém ajude o jovem a se haver criticamente com aquilo que o forma. Esse é o lugar da escola. Trazer a plataforma para dentro da aula como objeto de reflexão, e não como contrabando a ser confiscado, é o que Freire chamaria de problematizar em vez de prescrever. A escolha, no fundo, é entre o silêncio e a palavra que transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÉDITO VIÁVEL

Voltamos à cena do início. As famílias que dizem não reconhecer os filhos, os estudantes que não conseguem se desligar da tela, o educador que media conflitos sem entender bem a sua origem, tudo isso deixa de parecer apenas indisciplina ou falha das famílias quando olhado pela teoria. Pode ser compreendido como expressão de uma educação bancária digital que passou a ocupar o lugar que a escola e a família foram deixando vazio. Nomear esse processo foi o que este ensaio buscou fazer.

Poderíamos ter parado por aqui, no diagnóstico, e seria a escolha de quem acredita que o cerco está fechado. Não é a escolha freireana. Para Freire (1992), a desesperança, tomada como programa, imobiliza e entrega o mundo ao fatalismo. A esperança, ao contrário, é necessidade ontológica, mas não é a esperança ingênua de quem aguarda que as coisas melhorem sozinhas. É uma esperança que só se realiza na ação, e que por isso exige rigor, crítica e trabalho.

É nesse ponto que entra o inédito viável. A massificação algorítmica se apresenta como uma situação-limite, um muro que parece intransponível. Freire ensina a compreendê-la de outro modo, não como o fim das possibilidades, mas como a margem onde elas começam (Freire, 1987). Formar jovens capazes de ler criticamente o mundo digital não é uma utopia distante, é uma tarefa possível, um inédito ainda não realizado mas ao alcance de uma escola que decida problematizar em vez de calar ou proibir. Como desdobramento, cabem pesquisas empíricas que investiguem como os estudantes leem as plataformas e que práticas de problematização a escola consegue construir.

O jovem que hoje apenas recebe o feed guarda intacta a vocação de ser mais que nenhum depósito apaga. Reconhecer isso é o começo. A mesma denúncia que abriu este texto, a de uma leitura do mundo entregue às telas, traz consigo o seu anúncio: o de que essa leitura pode voltar a ser crítica, e o de que a última palavra sobre a formação desses jovens ainda não foi dita.

Palavras-chave: Educação bancária digital; Mediação algorítmica; Economia da atenção; Letramento digital crítico; Pedagogia freireana.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pelo apoio financeiro que tornou possível este e outros estudos dedicados à obra de Paulo Freire, desenvolvidos no âmbito da pesquisa de doutoramento do primeiro autor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15100.htm. Acesso em: 15 set. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). **TIC Kids Online Brasil 2024** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: CGI.BR, 2025. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/. Acesso em: 15 set. 2026.

FEENBERG, Andrew. **Questioning technology**. London: Routledge, 1999.

FLAXMAN, Seth; GOEL, Sharad; RAO, Justin M. Filter bubbles, echo chambers, and online news consumption. **Public Opinion Quarterly**, v. 80, n. S1, p. 298-320, 2016. DOI: 10.1093/poq/nfw006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

PARISER, Eli. **The filter bubble:** what the internet is hiding from you. New York: Penguin Press, 2011.

SIMON, Herbert A. Designing organizations for an information-rich world. In: GREENBERGER, Martin (org.). **Computers, communication, and the public interest**. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1971. p. 37-72.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.