



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA HELOÍSA DE MORAES CURVO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL MIDIÁTICO: reflexões acerca do ensino
de história nas tramas da linguagem**

Rondonópolis - MT

2025

Maria Helóisa De Moraes Curvo

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL MIDIÁTICO: REFLEXÕES ACERCA DO
ENSINO DE HISTÓRIA NAS TRAMAS DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação na Linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Cultura” do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

D278p

de Moraes Curvo, Maria Heloísa.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL MIDIÁTICO [recurso eletrônico] : reflexões acerca do ensino de história nas tramas da linguagem / Maria Heloísa de Moraes Curvo. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 71 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação midiática. Letramento digital. Tecnologias na educação. Ensino de História. I. Moraes, Antonio Henrique Coutelo de, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL MIDIÁTICO: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE HISTÓRIA NAS TRAMAS DA LINGUAGEM”

AUTORA: MESTRANDA MARIA HELOÍSA DE MORAES CURVO

Dissertação defendida e aprovada em **21 de AGOSTO de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (Presidente da Banca/**ORIENTADOR**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. EMILIANA FERNANDES BONALUMI (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. PAULO HENRIQUE FONTES CADENA (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

RONDONÓPOLIS, 21/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Docente - UFR**, em 21/08/2025, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique Fontes Cadena, Usuário Externo**, em 21/08/2025, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Emiliana Fernandes Bonalumi, Docente - UFR**, em 21/08/2025, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0559422** e o código CRC **803E328A**.

Referência: Processo nº 23853.010503/2025-14

SEI nº 0559422

Dedico este trabalho à Helô do futuro, por
no passado não ter desistido do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Edilene, meu maior exemplo de amor, cuidado e dedicação. Foi ela quem sempre acreditou nos meus sonhos, me incentivou a seguir em frente e nunca deixou que eu duvidasse da minha capacidade. Sua força e carinho me tornaram mais confiante e resistente. Obrigada por tudo, mãe.

À minha irmã Sthefani, obrigada por estar sempre por perto, mesmo com caminhos e sonhos diferentes dos meus. E à minha irmã mais nova, Anna Clara, que com sua doçura, curiosidade e jeitinho carinhoso, deixa meus dias mais leves e meu coração mais forte.

Às minhas avós, Cecília e Darcy, duas mulheres incríveis e cheias de amor. Mesmo que o mundo da universidade não seja tão familiar pra vocês, nunca deixaram de estar ali, na arquibancada da vida, torcendo por mim em cada etapa. Obrigada por esse amor tão bonito e presente.

Ao meu companheiro Gabriel, obrigada por estar comigo em todos os momentos. Por ouvir sobre a minha pesquisa, por se interessar, dar ideias, me apoiar e me animar quando a vontade de continuar parecia desaparecer. Sua presença, carinho e parceria foram (e são) essenciais.

Aos amigos que estiveram comigo nesse percurso, direta ou indiretamente, meu muito obrigada. Em especial Carol, Letícia, Valéria e Tharles — companhias queridas de vida, profissão (ou não) e de História. É um alegria e um privilégio compartilhar com vocês minhas conquistas e meu amor.

Ao meu orientador, professor Toni, pela escuta atenta, paciência e respeito — tanto com a pesquisa quanto com minha caminhada pessoal. Obrigada por entender que nem sempre a estrada da academia é reta.

À Universidade Federal de Rondonópolis, minha casa de formação acadêmica e pessoal. Aos professores do Departamento de História, que me ajudaram a construir meu caminho na graduação, e aos do mestrado, que ampliaram minha visão de mundo com generosidade e conhecimento. Um agradecimento especial à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, onde trabalhei e fui acolhida com tanto carinho por colegas incríveis. Em especial, à querida Rose, amiga de tantos momentos, que com sua alegria, incentivo e amizade tornou minhas manhãs mais leves.

E por fim, agradeço a mim mesma — à Helô do passado, do presente e do futuro — por não ter desistido, mesmo nos dias difíceis. Esse trabalho não foi fácil, teve muita vontade de encerrar esse ciclo. Obrigada por continuar.

RESUMO

Esta dissertação investiga os desafios e as possibilidades do letramento digital e midiático na prática docente da disciplina de História, a partir de uma revisão bibliográfica que analisa contribuições teóricas atuais sobre o tema. O estudo tem como objetivo compreender como os professores enfrentam as dificuldades para integrar as mídias digitais ao ensino, bem como identificar estratégias que possam favorecer uma educação crítica e significativa para os estudantes. A pesquisa destaca que, apesar das limitações estruturais e institucionais presentes no contexto escolar, a educação midiática se revela indispensável para o desenvolvimento das competências críticas e reflexivas dos alunos. Além disso, ressalta-se a importância de uma formação docente adequada, capaz de orientar o uso consciente e ético das tecnologias, promovendo uma relação construtiva entre alunos, professores e o ambiente digital. Por fim, conclui-se que a incorporação das mídias no ensino de História pode potencializar o processo de aprendizagem e a formação cidadã, desde que as barreiras sejam enfrentadas por meio de políticas educacionais, formação continuada e práticas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: Educação midiática. Letramento digital. Tecnologias na educação. Ensino de História.

ABSTRACT

This dissertation investigates the challenges and possibilities of digital and media literacy in the teaching practice of History, based on a literature review that analyzes current theoretical contributions on the topic. The study aims to understand how teachers face difficulties in integrating digital media into teaching, as well as to identify strategies that can foster critical and meaningful education for students. The research highlights that, despite structural and institutional limitations present in the school context, media education proves essential for the development of students' critical and reflective competencies. Furthermore, it emphasizes the importance of adequate teacher training capable of guiding the conscious and ethical use of technologies, promoting a constructive relationship among students, teachers, and the digital environment. Finally, it concludes that the incorporation of media in History teaching can enhance the learning process and civic formation, provided that barriers are addressed through educational policies, continuous training, and innovative pedagogical practices.

Keywords: Media education. Digital literacy. Educational technologies. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático”	18
Figura 2 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático” e delimitação temporal	19
Figura 3 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático no ensino de história” e delimitação temporal	20
Figura 4 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático no ensino de história”	22
Figura 5 – Print de tela com o descritor “ensino de história e tecnologias”	23
Figura 6 – Print de tela com o descritor “ensino de história e tecnologias” e delimitação temporal	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Textos que constituem o corpus da pesquisa

25

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA.....	16
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	26
3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA: INTEGRANDO TECNOLOGIAS E NOVAS MÍDIAS.....	26
3.2 LETRAMENTO DIGITAL: HABILIDADES PARA A ERA DA INFORMAÇÃO.....	36
3.3 ENTRE TELAS E SABERES: A MÍDIA NA EDUCAÇÃO.....	41
4 ANÁLISE DOS TEXTOS FILTRADOS.....	46
4.1 TEXTO 1.....	46
4.2 TEXTO 2.....	49
4.3 TEXTO 3.....	53
4.4 TEXTO 4.....	57
4.5 TEXTO 5.....	60
5 DISCUSSÕES FINAIS.....	66
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	68

1 INTRODUÇÃO

Antes de introduzir o tema desta pesquisa e iniciar essa discussão teórica, considero importante apresentar-me ao leitor como autora desta dissertação e como educadora que vivencia, dia após dia, a realidade escolar estadual, na incansável tentativa de manter viva a esperança de que a educação pode ser transformadora. Meu nome é Maria Heloísa, tenho 26 anos e sou professora interina de História na rede estadual de Mato Grosso. Me identifico como uma mulher parda, embora ainda esteja em processo de construção identitária, pois trago em minha família a herança direta de pessoas indígenas e pretas. Iniciei minha carreira docente em 2024 e, desde então, minha relação com a educação tem mudado bastante.

Quando volto ao passado, minhas primeiras aspirações sempre foram ser professora. Durante a primeira infância também sonhei em ser bailarina, mas a escola sempre foi meu porto seguro. Amava ir para a escola, amava aprender coisas novas e a maioria dos meus professores foram figuras positivas que influenciaram meu desejo de um dia lecionar, mas, também carregou marcas negativas desse período. Fui aluna bolsista em uma escola particular religiosa e sempre precisei me esforçar para manter minha bolsa, mas isso não me poupou de vivenciar violências por ser uma criança, e depois uma adolescente, pobre e não branca. Felizmente, contei com boas amigas e o incentivo da minha família, que sempre colocou minha educação em primeiro lugar. E, bom, ao terminar o ensino médio, eu ainda continuava com a mesma vontade, mesmo com minha mãe me sugerindo cursos que não fossem licenciatura, sempre me dizendo: “Filha, a educação é muito difícil, imagina ter que aguentar filhos dos outros?” Eu, sabendo muito pouco sobre a vida, respondia que todas as profissões eram difíceis e que precisava cursar algo que me trouxesse prazer.

Entre minhas possibilidades de curso, pensei em Direito, pois eu poderia lecionar para cursos de graduação ou advogar, e em História, que é uma das licenciaturas que mais me interessava. Foram quase cinco anos de curso. Cursar História realmente mudou minha perspectiva de mundo: passei a enxergar o mundo de outra forma, as pessoas de outra forma, o que impactou diretamente a maneira como me enxergo e na minha subjetividade, conseqüentemente mudando também a forma como vejo a educação, ainda que até esse momento, de maneira teórica.

Nesse sentido, preciso situar os leitores, que o início da minha dissertação se deu ainda com a perspectiva de uma pesquisadora sem experiência em sala de aula. No ano de 2023, quando ingressei no programa de mestrado, havia acabado de concluir a graduação e estava animada com a possibilidade de escrever sobre algo tão atual para a minha realidade. Como acompanho os avanços do mundo digital e me sinto pertencente à geração Z¹, estava cheia de ideias e pensava: “Nossa, tenho certeza de que os alunos devem adorar mexer com as mídias que estão no auge”. No ano seguinte, iniciei meu primeiro ano como professora. Estava emocionada, feliz, animada e louca para colocar em prática o que havia aprendido nas disciplinas de estágio durante a faculdade. Mesmo tendo consciência de que não seria fácil, também não achei que fosse tão difícil. A verdade é que, logo no terceiro mês, eu estava exausta! Meu sonho estava virando um pesadelo, e eu estava sem rumo, sem chão. Mídias em sala de aula? Quase impossível!

Apenas uma aula de 45 minutos por semana, conteúdos do sistema estruturado para serem seguidos, alunos desinteressados, falta de acesso à internet, muitos alunos de 8º e 9º anos não alfabetizados, ausência de chromebooks suficientes e, muito menos, possibilidade de utilizar o celular de maneira pedagógica. Conseguir fazer a chamada já era uma vitória, imagina conseguir explicar os conteúdos ou como utilizar as ferramentas digitais! Meu Deus, me deparei com o tema da minha pesquisa e quis desistir. Parecia que tudo o que eu havia lido até então não passava de abobrinha.

Como lidar com um tema que é tão importante, necessário e obrigatório a ser trabalhado nas escolas se existem tantos desafios que impossibilitam o objetivo principal: ensinar os alunos a utilizarem as mídias de maneira crítica e pedagógica, auxiliando no processo de ensino?

Vivencio um paradoxo no qual a utilização das mídias em sala de aula é cada vez mais incentivada e, em alguns contextos, até obrigatória, justamente porque a realidade digital transformou a forma como nos comunicamos, aprendemos e acessamos informações. No entanto, essa obrigatoriedade esbarra em diversos desafios que dificultam sua efetiva implementação.

¹ Também chamada de "Gen Z" ou "centennials", refere-se às pessoas nascidas, em geral, entre meados da década de 1990 e o início dos anos 2010. É a primeira geração a crescer já totalmente inserida no ambiente digital, sendo marcada pelo uso intenso da internet, redes sociais e tecnologias móveis desde a infância.

Ao escrever meu artigo de conclusão de curso, durante a graduação em História, intitulado "O Corpo que habita arte: A Construção das identidades através das tatuagens na contemporaneidade", pude perceber, através da análise dos dados coletados em minha pesquisa, como as influências midiáticas e tecnológicas impactam na construção de nossas identidades. Essa reflexão estende-se à forma como a era tecnológica e digital tem moldado a realidade contemporânea, sendo onipresente em diversos âmbitos, incluindo o ambiente escolar. Foi nesse momento que surgiram as primeiras ideias para esta pesquisa, que mais tarde se consolidaram como tema e ponto de partida para as discussões.

A influência do mundo digital modificou significativamente a maneira como interagimos e trocamos informações. A rapidez com que as tendências se espalham cria um cenário onde somos inundados por informações constantemente, sem o tempo adequado para processá-las. Como destaca Pierre Lévy (1999), "a quantidade de informações disponíveis supera infinitamente a capacidade de tratamento de qualquer indivíduo ou grupo", o que evidencia a sobrecarga informacional característica da cibercultura. Apesar das dificuldades e desafios gerados pela quase dependência das tecnologias digitais, não é possível, neste momento, dar passos atrás quanto ao seu uso e circulação nas diversas esferas de atividade humana — sua presença é constante e não mais ignorável.

Por isso, em meio aos desafios, buscamos avançar e procurar um cenário possível para a educação e o letramento midiático com vistas a contribuir para uma educação de qualidade, uma vez que a internet (parte fundamental do mundo digitalizado) é uma ferramenta crucial para informação, educação e comunicação, conforme defendido por autores como Roger Chartier (1999) e Pierre Lévy (2003), que embora não compreendem a mesma como imprescindível, reconhecem a importância de seu uso em contextos específicos.

Durante a pandemia do coronavírus (2020 e 2021), observando as aulas remotas de minha irmã mais nova (na época ela tinha entre 9 e 10 anos e cursou o 4º e 5º ano do ensino fundamental de maneira remota) identifiquei um descompasso entre a formação docente, o ensino remoto e a dinâmica dos estudantes. Marc Prensky (2001) destaca a diferença entre nativos digitais (alunos) e imigrantes digitais (professores), acentuando os desafios de adaptação dos educadores à nova linguagem tecnológica. O ensino à distância, imposto pela necessidade pandêmica, intensificou os desafios já existentes, levando-nos a

questionar de que maneira essa realidade fora dos muros escolares têm impactado a formação educacional. Além disso, o crescimento rápido das redes sociais, como *Tik Tok*, *Reels* e *Kwai*², durante a pandemia, alterou significativamente nossa forma de consumir conteúdos, impactando a assimilação de conhecimentos.

O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir de uma revisão bibliográfica, os desafios e as possibilidades do letramento digital e midiático nas práticas docentes de professores de História, considerando a complexidade do ambiente escolar.

Esse cenário traz à tona a seguinte indagação: Como os professores têm integrado as mídias e novas mídias em suas práticas em sala de aula, considerando a complexidade do ambiente escolar? Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é **investigar**, por meio de revisão bibliográfica, os desafios e oportunidades das práticas de letramento digital e midiático entre professores de História. Para alcançar esse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: **identificar**, com base na literatura acadêmica, os principais desafios enfrentados por docentes na adoção de novas mídias em sala de aula; **analisar** o papel do consumo das mídias digitais e suas linguagens no processo formativo da educação básica; e **refletir** sobre estratégias eficazes para a integração e manutenção das mídias digitais como recursos pedagógicos, considerando as possibilidades do letramento digital e midiático no ensino de História.

Nesse contexto, nosso primeiro desafio como educadores é colocar em prática a perspectiva de que as tecnologias como ferramentas pedagógicas são facilitadoras, não complicadoras, apesar de estar longe de ser uma tarefa simples. É sempre bom lembrar que o uso de tecnologias em sala de aula está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma habilidade a ser desenvolvida ao longo da educação básica. A BNCC enfatiza a importância de integrar as tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo educativo, destacando a necessidade de desenvolver competências digitais dos alunos, como a capacidade

² *TikTok* é uma rede social desenvolvida pela empresa chinesa ByteDance, voltada para a criação e disseminação de vídeos curtos com música, dublagens, desafios e outros formatos virais, tendo se tornado uma das plataformas mais influentes da cultura digital contemporânea.

Reels é um recurso do Instagram lançado em 2020 que permite a criação e compartilhamento de vídeos curtos, geralmente com trilhas sonoras, efeitos visuais e cortes rápidos, com foco em entretenimento e viralização.

Kwai (ou *Kuaishou*) é uma plataforma de compartilhamento de vídeos curtos, semelhante ao TikTok, popular especialmente em países como China e Brasil, que permite aos usuários criar, editar e compartilhar conteúdos audiovisuais de forma dinâmica e interativa.

de buscar, selecionar, analisar, avaliar e utilizar informações de forma crítica, ética e responsável (BRASIL, 2017, p. 192). Além disso, a BNCC ressalta a importância de utilizar as TICs como ferramentas pedagógicas para potencializar o ensino e a aprendizagem, promovendo a inovação e a criatividade no ambiente escolar. Assim, a pesquisa busca não apenas compreender os desafios relacionados ao desenvolvimento dessa habilidade, mas também explorar as potencialidades pedagógicas das novas mídias no ensino de História.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem como proposta metodológica uma revisão de literatura sobre a contribuição dos estudos de linguagens e mídias para o ensino de História, a partir de materiais que dialogam com a pesquisa e que estão disponíveis em ambientes virtuais.

A escolha metodológica está pautada na compreensão de que por meio das discussões teóricas e análise do conteúdo, será possível olhar de maneira crítica para as mudanças que tangem a educação sob essa nova perspectiva digital e do letramento midiático.

A revisão de literatura, enquanto procedimento metodológico, consiste na busca, seleção e análise de materiais teóricos relevantes para a compreensão do tema investigado. Neste estudo, ela tem como objetivo mapear e aprofundar o conhecimento acerca das contribuições dos estudos de linguagens e mídias para o ensino de História, auxiliando no processo de fundamentação teórica da escrita da pesquisa. Por meio dessa abordagem, é possível construir um panorama teórico, identificar lacunas, estabelecer conexões entre as pesquisas existentes e fundamentar as discussões que orientam o trabalho.

A revisão de literatura é fundamental para situar a pesquisa no campo do conhecimento, permitindo ao pesquisador identificar o estado da arte e construir uma base teórica consistente para seu estudo. (Miguel, 2011, p. 65)

A base teórica desta pesquisa foi construída a partir das contribuições de autores que refletem sobre o uso das mídias e das tecnologias digitais no contexto educacional, especialmente no ensino de História. David Buckingham (2010) é fundamental ao destacar que o letramento digital vai além do domínio técnico, exigindo uma postura crítica diante das informações midiáticas.

Danilo Alves da Silva (2019), diante de uma perspectiva contemporânea, propõe o conceito de letramento histórico-digital, integrando as tecnologias ao ensino da História como forma de promover a construção de narrativas críticas pelos estudantes juntamente a Circe Bittencourt (1998), como uma das autoras clássicas do ensino de História, contribui significativamente para o entendimento do papel do professor.

Roxane Rojo (2013) amplia a discussão ao abordar os multiletramentos e a necessidade de a escola incorporar práticas sociais que valorizem diferentes linguagens e mídias. Já Fernanda Ribeiro Rosa e Maria Carolina Nogueira Dias (2012) ressaltam que o letramento digital está diretamente relacionado à autonomia e à participação crítica do sujeito na sociedade contemporânea. Juntas, essas referências compõem um alicerce teórico que sustenta a reflexão sobre a inserção das mídias digitais no ensino de História.

Para que se cumpra os objetivos, no primeiro momento serão explorados os estudos bibliográficos pertinentes a essa pesquisa, de modo a contribuir com o entendimento de questões elucidadas que rodeiam o campo da educação, história, mídias e suas tecnologias. Nesse sentido, a análise de conteúdo foi conduzida a partir da tabulação de artigos científicos publicados nos últimos cinco anos (2020 a 2024) sobre práticas de letramento digital midiático no contexto do ensino de História.

No primeiro momento, a principal plataforma utilizada para a seleção desses materiais foi o Google Acadêmico, que direcionou para outras fontes, como a CAPES, SciELO, entre outros repositórios virtuais. Após a etapa de qualificação, a banca sugeriu a revisão dos materiais selecionados para análise, com o objetivo de buscar fontes mais consistentes e academicamente seguras, como teses e dissertações. Por isso, em um segundo momento, optei também por utilizar a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Diante disso, a Análise de Conteúdo mostra-se um procedimento adequado para as análises das investigações da dissertação, visto que analisa em profundidade as questões subjetivas ao compreender que o pesquisador, o objeto de pesquisa e contexto não são sujeitos neutros (Moraes, 1999). Segundo Bardin, (2016) a análise de conteúdo, portanto é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

Para iniciar o processo de análise de conteúdo, foi essencial organizar a busca pelos materiais teóricos, dando início à tabulação do acervo teórico. O

primeiro descritor utilizado foi “práticas do letramento digital e midiático”, resultando em 8.870 materiais, como mostra na imagem abaixo na figura 1.

Figura 1 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático”

Google Acadêmico

práticas do letramento digital e midiático

FAZER LOGIN

Artigos

Aproximadamente 8.870 resultados (0,09 s)

Meu perfil

Minha biblioteca

A qualquer momento

Desde 2025

Desde 2024

Desde 2021

Período específico...

Ordenar por relevância

Ordenar por data

Em qualquer idioma

Pesquisar páginas em Português

Qualquer tipo

Artigos de revisão

incluir patentes

incluir citações

Criar alerta

Dica: Pesquisa para resultados somente em Português (Brasil). Você pode especificar seu idioma para pesquisa em Configurações do Acadêmico..

Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI [PDF] ufrgs.br
LAM Ribeiro, KCGD Gasque - Em questão, 2015 - seer.ufrgs.br
... Ao contrário, os trabalhos científicos sobre **letramento midiático digital** e a formação docente no ... Isso ocorreu em razão de os graduandos efetivarem **práticas de letramento digital** mais ...
☆ Salvar Citar Citado por 35 Artigos relacionados Todas as 10 versões

Letramento midiático [PDF] academia.edu
DM Cruz, TFM Souza - Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia ..., 2018 - academia.edu
... No entanto, se o **letramento midiático** envolve tanto ... **prática** não é apenas uma questão de saber ler e escrever um tipo particular de roteiro. Pelo contrário, as **práticas de letramento** ...
☆ Salvar Citar Citado por 13 Artigos relacionados

Letramento digital e participação social: o discurso midiático da Microsoft [PDF] editoracriacao.com.br
LCM Franca - Letramento e Participação Social. Aracaju, SE ..., 2014 - editoracriacao.com.br
... apresenta seu discurso sobre **letramento digital** através de suas homepages e ... do **letramento digital** tem assumido um papel relevante, alinhando-se a ideia de que a inclusão **digital** é ...
☆ Salvar Citar Citado por 3 Artigos relacionados Todas as 2 versões

Letramento digital e midiático na escola: notas iniciais sobre o papel da educação para a informação.
M.GONÇALVES - Contracampo: Brazilian Journal of ..., 2023 - search.ebscohost.com
... tem como tema o **letramento digital e midiático** na escola. O ... nos planos de aula sobre **letramento digital**. No processo ... Inova Educação e estão relacionados ao **Letramento Digital** ...
☆ Salvar Citar Artigos relacionados

ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DO [PDF] uespi.br

Fonte: Captura de imagem da plataforma de busca Google Acadêmico em 06/01/2025.

Contudo, considerando o recorte temporal estabelecido, que abrange os últimos cinco anos (2020 a 2024), a aplicação do filtro de data reduziu esse número para 5.010, ainda que utilizando o mesmo descritor. A seguir, na Figura 2 apresenta-se o resultado da busca realizada na plataforma Google Acadêmico, com a delimitação temporal aplicada:

Figura 2 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático” e delimitação temporal

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the text "práticas do letramento digital e midiático". The results page displays several articles, with filters on the left side. The filters include "Período específico..." with a date range from 2020 to 2024, and "Em qualquer idioma" set to "Português". The search results list articles such as "Letramento digital e midiático na escola: notas iniciais sobre o papel da educação para a informação" and "ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO".

Fonte: Captura de imagem da plataforma de busca Google Acadêmico em 06/01/2025.

Em seguida, para delimitar especificamente as práticas de letramento digital e midiático no ensino de História, foi utilizado um segundo descritor: “práticas do letramento digital e midiático no ensino de história”, também com o delimitador temporal, resultando em 3.580 textos já filtrados pelo período estipulado.

Na imagem a seguir, observa-se o recorte da busca realizada no Google Acadêmico, com a aplicação dos filtros correspondentes.

Figura 3 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático no ensino de história” e delimitação temporal

The screenshot shows the Google Acadêmico search interface. The search bar contains the text "práticas do letramento digital e midiático no ensino de história". The results are filtered to "Artigos" and show approximately 3,580 results. The left sidebar includes filters for "Período específico" (set to 2020-2024), "Ordenar por relevância", "Em qualquer idioma", and "Qualquer tipo". The main content area displays three search results:

- Result 1:** "[PDF] ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO" by ERD DE ARAÚJO - 2022 - uespi.br. It is a dissertation about the teaching of History in Africa through digital and media literacy.
- Result 2:** "Letramento digital e midiático na escola: notas iniciais sobre o papel da educação para a informação." by M. GONÇALVES - Contracampo: Brazilian Journal of ... 2023. It discusses digital and media literacy in schools.
- Result 3:** "[PDF] ... DE HISTÓRIA QUANTO ÀS COMPETÊNCIAS E FLUÊNCIA DOS RECURSOS DIGITAIS PRESENTES EM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA" by AD Vieira, NEV Camas - PESQUISAS, METODOLOGIAS E PRÁTICAS - exatas ufpr.br. It focuses on digital literacy skills in didactic textbooks.

Fonte: Captura de imagem da plataforma de busca Google Acadêmico em 06/01/2025.

Além de sistematizar a busca pelo referencial teórico, foi necessário avaliar cuidadosamente o conteúdo a ser utilizado nesta dissertação. Nesse contexto, a abordagem seguiu as orientações de Létice Bardin (2016), com uma leitura flutuante para identificação do corpus, seguida por uma análise descritiva orientada pelas questões de pesquisa e pela teoria subjacente. Para selecionar os trabalhos mais relevantes, foi realizada uma leitura breve dos resumos, priorizando aqueles que melhor dialogam com os objetivos da pesquisa.

Com o uso do descritor “práticas do letramento digital e midiático no ensino de história”, filtrado para o período de 2020 a 2024, foram encontrados inicialmente 3.580 resultados no Google Acadêmico.

Diante do elevado número de publicações encontradas, tornou-se necessário delimitar os critérios para a seleção do material de análise, uma vez que seria inviável examinar mais de 3 mil trabalhos. Considerando o recorte temporal dos últimos cinco anos, optei por selecionar, no mínimo, dois artigos por ano. O primeiro critério adotado foi a presença, nos títulos, de termos relacionados ao ensino de História e ao uso de tecnologias, já que o objetivo central da pesquisa é investigar as práticas de letramento digital e midiático no ensino de História. A partir da identificação dos títulos mais pertinentes, iniciei a leitura dos resumos, priorizando os

materiais que abordavam diretamente as práticas docentes e o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Considerando que esta pesquisa enfatiza o conceito de novas mídias, foi essencial que os relatos de experiência, vivências e demais registros presentes nos materiais selecionados para análise não se restringissem ao uso de tecnologias tradicionais, como televisão ou computador. Para os objetivos desta investigação, era fundamental identificar uma distinção entre as mídias utilizadas, valorizando aquelas que refletissem a presença de mídias digitais contemporâneas — como redes sociais, plataformas interativas e aplicativos — que possibilitam uma relação mais dinâmica, crítica e participativa entre professores, alunos e o conteúdo histórico.

Como citado anteriormente, foi realizado um levantamento exploratório por meio do Google Acadêmico, no qual foram identificadas 10 produções pertinentes ao tema. No entanto, com base nas recomendações da banca de qualificação, optou-se por priorizar dissertações acadêmicas disponíveis em repositórios institucionais e bases indexadas, como o Portal de Periódicos da CAPES, garantindo maior rigor metodológico na seleção do corpus documental.

Nesse sentido, a busca realizada no Google Acadêmico resultou em um texto selecionado para análise: "O ensino de História e as novas tecnologias: questões de métodos e o ensino-aprendizagem de História em protagonismo discente" (2020) de João Batista da Silva Junior. Isso se deve ao fato de que grande parte dos materiais inicialmente selecionados eram artigos com pouca consistência acadêmica ou respaldo metodológico.

Já na plataforma da CAPES, a pesquisa retornou um número menor de materiais. A busca foi conduzida da seguinte forma:

Ao utilizar o mesmo descritor aplicado na busca do Google Acadêmico — "*práticas do letramento digital e midiático no ensino de História*" — no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mesmo sem a aplicação de filtros, foram localizados apenas cinco trabalhos, conforme ilustrado na figura abaixo. Diante da baixa quantidade de resultados, tornou-se necessário reformular o descritor a fim de obter um corpus mais robusto para a pesquisa.

Ainda assim, entre os poucos materiais encontrados, um título despertou um especial interesse: *As mídias digitais nas aulas de História Medieval: discussão sobre práxis pedagógica com os professores de História do município de Casa Nova*

- BA (2023) de Itálúzia Pereira de Castro Santos. A leitura do resumo evidenciou a pertinência da proposta em relação aos objetivos desta pesquisa, o que motivou a inclusão do referido trabalho como parte do material de análise.

Figura 4 – Print de tela com o descritor “práticas do letramento digital e midiático no ensino de história”

The screenshot displays the search interface of the CAPES platform. At the top, there is a search bar with the text "práticas do letramento digital e midiático no ensino de história" and a "Buscar" button. Below the search bar, it indicates "5 resultados para práticas do letramento digital e midiático no ensino de história" and "Exibindo 1-20 de 5". On the left side, there are filters for "Tipo" (Mestrado Profissional: 4, Mestrado (Dissertação): 1) and "Ano" (2019: 2, 2023: 2). The main area shows a list of four search results, each with a title, author, and institution.

Resultado	Resumo
1.	ARAUJO, ERIKA RENATA DIAS DE. ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA POR MEIO DO LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO 28/09/2022 undefined f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI FUESPI, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca UESPI Campus Alexandre Alves de Oliveira (Parnaíba) Detalhes
2.	CAPELETI, RADAMS. A LITERATURA INFANTIL EM SUPORTES DIGITAIS: A COLEÇÃO "KIDSBOOK" E O LIVRO DIGITAL "A MENINA DAS ESTRELAS" 28/11/2019 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS Detalhes
3.	CERVIERI, LUCIVANI. HIPERCONTOS ITAUBENSES: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL 24/02/2019 109 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO - CAMPUS SINOP, Natal Biblioteca Depositária: Detalhes
4.	NERY, HELOISA BAPTISTA. USANDO A TECNOLOGIA DIGITAL PARA PROMOVER VALORES E ATITUDES ANTIRRACISTAS 02/03/2023 180 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária:

Fonte: Captura de imagem da plataforma de busca CAPES em 10/05/2025.

Na tentativa de ampliar o número de trabalhos localizados, substituí o descritor inicial por “*letramento digital e midiático no ensino de História*”. No entanto, essa mudança não resultou em um avanço significativo, pois a busca retornou apenas seis resultados, ainda sem a aplicação de filtros.

Optei por um descritor mais direto, mas que mantivesse relação com os objetivos da pesquisa: “*ensino de História e tecnologias*”. Com essa nova formulação, a busca apresentou um volume consideravelmente maior de produções, totalizando 3.547 resultados, também sem a utilização de filtros:

Figura 5 – Print de tela com o descritor “ensino de história e tecnologias”

The screenshot displays the CAPES search interface. At the top, the logo 'Catálogo de Teses e Dissertações' is visible. Below it, a search bar contains the text 'ensino de história e tecnologias' and a 'Buscar' button. A panel below the search bar shows 'Início > Busca' and '3547 resultados para ensino de história e tecnologias', with a pagination bar showing page 1 of 10. On the left, a 'Refinar meus resultados' sidebar shows filters for 'Tipo' (Mestrado (Dissertação) with 1703 options and Mestrado Profissional with 1075 options) and 'Ano' (2022 with 601 options). The main results list shows three entries:

1. SILVA, MARCOS ANTONIO DA. **Ressignificar a dependência escolar: um caminho a partir do uso de TIC's no ensino de história**. 14/12/2021 166 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46577> [Detalhes](#)
2. MENDES, GUSTAVO OLIVEIRA. **HISTÓRIA E MEMÓRIAS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS: narrativas da constituição do Instituto Federal Goiano**. 05/09/2019 175 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, Vitória Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/672> [Detalhes](#)
3. DUARTE, CLAUDIA DOS SANTOS. **Ensino de história e as tecnologias: análise de livros do professor do primeiro ano do ensino médio**. 08/03/2022 144 f. Mestrado em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA ILHA DE MARICÁ (UNIV. EST. DO RIO DE JANEIRO) - SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, São José do Rio Preto

Fonte: Captura de imagem da plataforma de busca CAPES em 10/05/2025.

A partir desse ponto, iniciei a filtragem dos resultados com base no recorte temporal de 2020 a 2024, o que reduziu o número de materiais encontrados para 1.443, no momento da realização da busca. Em seguida, refinei ainda mais os resultados ao selecionar as opções “Mestrado (Dissertação)” e “Mestrado Profissional”. Essa redução progressiva pode ser visualizada nos prints de tela apresentados, que evidenciam de forma clara a diferença nos números ao aplicar cada filtro.

Figura 6 – Print de tela com o descritor “ensino de história e tecnologias” e delimitação temporal

The screenshot displays the CAPES search interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'Fale conosco', 'Dúvidas frequentes', 'Serviço de informação ao cidadão - SIC', and 'Ajuda'. On the right, there are options for 'Alto contraste' and 'Tamanho da fonte'. Below this is the 'Catálogo de Teses e Dissertações' header. The main search area features a search bar with the text 'ensino de história e tecnologias' and a 'Buscar' button. Below the search bar, it indicates 'Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)'. The search results section shows '1443 resultados para ensino de história e tecnologias' and 'Exibindo 1-20 de 1443'. A 'Refinar meus resultados' button is visible. Under 'Tipo:', there are 2 options, with 'Mestrado Profissional' selected, showing 818 results. The first two search results are listed:

1. SILVA, MARCOS ANTONIO DA. **Ressignificar a dependência escolar: um caminho a partir do uso de TIC's no ensino de história**' 14/12/2021 166 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46577> Detalhes
2. DUARTE, CLAUDIA DOS SANTOS. **Ensino de história e as tecnologias: análise de livros do professor do primeiro ano do ensino médio**' 08/03/2022 144 f. Mestrado em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA ILHA DE MARQUÊS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, São José do Rio Preto

Fonte: Captura de imagem da plataforma de busca CAPES em 10/05/2025.

Com o resultado total de 1.443 materiais, mais uma vez foi necessário realizar um recorte rigoroso. A filtragem inicial seguiu os mesmos critérios já adotados anteriormente: identificar, nos títulos, a relação direta com o ensino de História e o uso de tecnologias. Em seguida, procedi à leitura dos resumos, priorizando aqueles que abordavam o uso de mídias e tecnologias nas práticas docentes — com ênfase especial nas chamadas *novas mídias*, por serem mais relevantes aos objetivos desta pesquisa.

Naturalmente, não foi possível realizar uma análise detalhada de todos os 1.443 materiais encontrados. Diante disso, optei por realizar um novo filtro, selecionando, inicialmente, os cinco títulos mais relevantes de cada ano, com base nos critérios estabelecidos anteriormente. Essa seleção preliminar permitiu um recorte mais viável e direcionado, a partir do qual foi possível escolher os trabalhos que seriam efetivamente analisados na etapa seguinte da pesquisa.

Importa destacar que os demais textos encontrados não foram descartados ou desconsiderados, mas sim reconhecidos como parte de um universo mais amplo de estudos sobre o tema. No entanto, considerando os limites de tempo e escopo característicos de uma pesquisa de mestrado, optou-se pela constituição de um

corpus analítico reduzido, composto pelas produções que mais dialogam diretamente com a problemática investigada.

Inicialmente, a proposta era analisar ao menos dois textos por ano, totalizando dez produções no recorte temporal de 2020 a 2024. No entanto, devido ao tempo reduzido e aos prazos estabelecidos para a conclusão da pesquisa, foi possível realizar a análise de cinco textos — um de cada ano — selecionados a partir de capítulos de dissertações que dialogavam diretamente com os objetivos do estudo.

Quadro 1 - Textos que constituem o corpus da pesquisa

Nº	ANO	AUTORIA	TÍTULO
1	2020	João Batista da Silva Junior	O ensino de História e as novas tecnologias: questões de métodos sobre o ensino-aprendizagem de História em protagonismo discente.
2	2021	João Paulo de Oliveira Farias	O uso de podcast para o ensino e aprendizagem de História: produção e difusão com/para alunos do ensino médio.
3	2022	Erika Renata Dias de Araújo	Ensino de História africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático.
4	2023	Italúzia Pereira de Castro Santos	As mídias digitais nas aulas de História Medieval: discussão sobre práxis pedagógica com os professores de História do município de Casa Nova – BA.
5	2024	Carlos Rodrigo Soares	Tecnologias Digitais no Ensino de História: Discurso solucionista e plataformização na SEDUC/MT

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 O ENSINO DE HISTÓRIA: INTEGRANDO TECNOLOGIAS E NOVAS MÍDIAS

O ensino de História no Brasil tem passado por profundas transformações, especialmente a partir das contribuições de estudiosas como Circe Maria Fernandes Bittencourt e Selma Garrido Pimenta, que, a partir de diferentes abordagens, contribuíram para repensar a prática pedagógica, os conteúdos escolares e a formação docente. Ambas compartilham a preocupação com a articulação entre teoria e prática no cotidiano da sala de aula, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento histórico e à formação crítica dos estudantes.

Circe Bittencourt tem se destacado na discussão sobre os livros didáticos e sua influência na prática docente. Para a autora, o livro didático ocupa um papel central na sala de aula brasileira, sendo muitas vezes o principal (ou único) recurso utilizado pelos professores. Em sua obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt (1998) analisa como o livro didático organiza os conteúdos históricos e como isso afeta a forma como o passado é ensinado. Ela destaca que "o livro didático, por ser um produto editorial, acaba por homogeneizar a história, selecionando conteúdos e silenciando vozes" (ibidem, p. 45), o que impõe desafios ao professor que busca uma abordagem mais crítica e inclusiva.

Segundo a autora, é essencial que o professor de História compreenda o papel político e ideológico da disciplina, pois a seleção dos conteúdos e a maneira como são apresentados têm implicações diretas na formação da consciência histórica dos alunos. Assim, Bittencourt defende que o ensino de História deve ir além da mera memorização de fatos e datas, buscando desenvolver a capacidade de análise, interpretação e reflexão dos estudantes sobre os processos históricos.

Por outro lado, Selma Garrido Pimenta, embora não atue diretamente no campo da História, contribui significativamente com o debate sobre a formação do professor e a prática pedagógica. Em sua obra *Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes campos do saber*, Selma Garrido Pimenta (2002) propõe uma abordagem reflexiva da prática docente. Para ela, o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito ativo, que pensa e problematiza sua prática em diálogo constante com o conhecimento acadêmico e o contexto escolar.

Pimenta (2002) defende que "o professor reflexivo é aquele que compreende sua prática como um processo contínuo de construção e reconstrução do saber, numa permanente articulação entre teoria e prática" (ibidem, p. 25). Nesse sentido, sua perspectiva é valiosa para os professores de História que buscam superar o ensino tradicional, autoritário e centrado na exposição, propondo práticas mais participativas, dialógicas e problematizadoras.

A intersecção entre as contribuições de Bittencourt e Pimenta se dá na valorização da autonomia docente e da formação crítica, elementos fundamentais para que o ensino de História cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes e participativos. Bittencourt alerta para os riscos da neutralidade aparente dos conteúdos históricos, enquanto Pimenta chama a atenção para a importância do professor como intelectual comprometido com a transformação social.

Portanto, a sala de aula de História deve ser concebida como um espaço de debate, questionamento e construção coletiva de sentidos, e o professor, como mediador desse processo, deve estar atento às implicações sociais, políticas e culturais do ensino. A partir das perspectivas dessas autoras, compreendemos que o ensino de História não pode ser neutro: ele é sempre uma prática social carregada de significados, que deve ser pensada criticamente tanto na escolha dos conteúdos quanto nas metodologias adotadas.

Ao longo do tempo, as abordagens sobre o ensino de História foram se transformando, acompanhando tanto as mudanças nas concepções historiográficas quanto nas práticas pedagógicas. As autoras clássicas que fundamentam esta pesquisa contribuíram significativamente para refletir sobre a função social da disciplina, o papel do professor e a construção do conhecimento histórico escolar.

No entanto, no contexto contemporâneo, novas perspectivas têm ganhado destaque, especialmente diante da presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano escolar. É nesse cenário que se insere o trabalho de Danilo Alves da Silva: *"Letramento Histórico-Digital: Ensino De História e Tecnologias Digitais"* (2018), cuja dissertação propõe o conceito de letramento histórico-digital, articulando o ensino de História ao uso crítico e criativo das tecnologias digitais por meio de práticas que estimulam o pensamento histórico e a produção de narrativas digitais pelos estudantes. Serão utilizados, neste capítulo, trechos específicos da dissertação que tratam diretamente da relação entre o ensino de História e as tecnologias digitais, com o objetivo de enriquecer a discussão teórica e incorporar

uma perspectiva contemporânea. A escolha pelo autor se justifica também pelo fato de ele atuar como pesquisador e professor de História, o que acredito ser essencial para essa pesquisa.

Danilo Alves da Silva (2019) aborda o ensino de História e as tecnologias digitais de maneira integrada, destacando que a implementação dessas tecnologias é fundamental para promover o letramento digital e histórico dos estudantes, especialmente na era digital:

A transição de uma cultura analógica para uma cultura digital é um movimento dinâmico e complexo, e que, por isso, exige constantes reflexões e proposições dos profissionais da História, os quais deveriam ser os primeiros a se preocuparem com as mudanças que afetam diretamente a ciência História e, por extensão, as concepções de ensino e aprendizagem desse campo do saber no ambiente escolar. (Silva, 2019, p. 41).

Sua proposta dialoga diretamente com os desafios do ensino de História na contemporaneidade, em que os estudantes estão imersos em um ambiente digital marcado por uma grande circulação de informações, imagens e narrativas sobre o passado. Nesse contexto, as mídias digitais não devem ser tratadas apenas como ferramentas complementares, mas como espaços de produção, debate e disputa de sentidos históricos.

Segundo o professor-pesquisador, o ensino de História deve ir além da transmissão de conteúdos tradicionais, promovendo o desenvolvimento de habilidades digitais relacionadas à investigação, análise e produção de narrativas históricas, afirmando que:

Sendo assim, consideramos que o ensino de História no contexto da era digital precisa contribuir para uma formação de sujeitos que aprendam a pensar historicamente, apropriando-se de tecnologias digitais de modo simultâneo (Silva, 2019, p. 42).

Ao integrar mídias e tecnologias ao ensino, Danilo amplia o debate sobre a construção do conhecimento histórico, defendendo que as tecnologias digitais oferecem possibilidades de investigação e produção de conhecimento que podem ampliar o entendimento do tempo e das fontes históricas. Isso inclui o uso de plataformas digitais, jornais, vídeos e outros recursos acessados online, os quais, quando mediados pedagogicamente, favorecem uma compreensão mais crítica do passado e de sua relação com o presente.

Ele defende que a proposta de letramento histórico-digital envolve três etapas principais: o aprendizado de procedimentos de pesquisa históricos, a apropriação de saberes tecnológicos aplicados à pesquisa e o desenvolvimento de competências narrativas por múltiplas linguagens, promovendo uma compreensão mais crítica e reflexiva do passado e do presente.

Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de que os professores possam mediar esses recursos no ambiente escolar, incentivando a reflexão sobre como as fontes digitais são produzidas, disponibilizadas e interpretadas. Ele defende que a prática docente deve estar atenta às mudanças geradas pela cultura digital, promovendo o uso consciente e crítico das tecnologias na construção do conhecimento histórico. Ao considerar a centralidade das mídias no cotidiano dos estudantes, sua proposta reforça o papel ativo dos professores na criação de experiências formativas que articulem tecnologia, pensamento histórico e cidadania.

"Utilizar as tecnologias digitais no processo de compreensão da realidade e na produção do conhecimento histórico exige dos sujeitos envolvidos habilidades específicas para lidar com questões próprias desse contexto, como, por exemplo, as fontes digitais, elementos fundamentais para a História" (Silva, 2019, p. 42).

As contribuições de Danilo Alves da Silva reforçam a importância de integrar o ensino de História às tecnologias digitais de forma crítica e significativa, considerando os desafios e potencialidades da cultura digital no ambiente escolar. Sua proposta de letramento histórico-digital contribui para repensar as práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico por meio de múltiplas linguagens e mídias, e reconhecendo o papel ativo dos estudantes na produção de sentidos sobre o passado.

Retomando o ensino de História, compartilho minhas percepções como professora sobre como essa disciplina vem sendo tratada no contexto educacional atual. Com as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, é visível que a carga horária destinada à História diminuiu, enquanto disciplinas como matemática e português ganharam ainda mais espaço. Esse reordenamento acaba reforçando a ideia de que a História não é tão importante quanto as áreas mais voltadas para resultados práticos ou exigidas em avaliações externas. Basta uma observação rápida nos documentos oficiais ou na organização das escolas para perceber como a disciplina vai perdendo espaço. Mesmo assim, não dá para esquecer que a

História sempre teve um papel fundamental na formação dos estudantes, ajudando a desenvolver o pensamento crítico e a compreensão do mundo em que vivem.

Ricardo Oriá (2006) destaca que o ensino de História no contexto escolar é fundamental para a compreensão dos fatos da sociedade e, mais crucialmente, para a compreensão de nossa própria identidade. Ele argumenta que, como seres sociais e culturais, os indivíduos são capazes de construir suas identidades em múltiplas dimensões — individual, coletiva, regional, nacional, etc. Ao ensinar História, as escolas não apenas transmitem conhecimento sobre eventos passados, mas também ajudam os alunos a entenderem quem são e a reconhecerem sua posição dentro de um contexto maior. Isso reforça a capacidade dos estudantes de se verem como parte de uma narrativa histórica contínua, desenvolvendo uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade e no mundo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História (2018), as competências específicas do ensino de História visam desenvolver a compreensão crítica de acontecimentos e processos históricos, relacionando-os às estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Propõem o entendimento da historicidade no tempo e espaço, o desenvolvimento da capacidade de questionar e argumentar a partir de diferentes fontes e linguagens, além de promover empatia, diálogo e respeito à diversidade. Também envolvem a análise de diferentes perspectivas históricas, o reconhecimento dos fluxos de pessoas e mercadorias, a problematização da produção historiográfica e o uso crítico e ético das tecnologias da informação e comunicação.

Diante disso, como o Professor de História se coloca neste processo? É essencial que o professor/educador proporcione aos alunos um ensino-aprendizagem de qualidade, e não apenas quantitativo. O ensino deve ser crítico, reflexivo, autônomo, aberto ao diálogo e à socialização, visando uma aprendizagem significativa no ensino de História.

Luis Fernando Cerri (2011), citado por Danilo Alves da Silva (2019), destaca, com base na teoria de Jörn Rüsen, que

“mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no qual já foi vivido, continuamente” (Cerri, 2011, p. 28 **apud** Silva, 2019, p. 57).

O que reforça a ideia de que o ensino de História é um processo de transformação e de construção de sentido, alinhando-se ao papel do professor como mediador e transformador do conhecimento e da prática pedagógica, elementos essenciais da abordagem de bell hooks. (2013)

Assim, o professor precisa estar em constante formação para que o ensino aconteça de forma significativa. Como principal mediador do processo educativo, sua atuação pode ser associada ao pensamento de bell hooks, que compreende o ato de ensinar como uma prática de esperança e liberdade. A autora destaca o potencial transformador do ensino, ao possibilitar que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na construção do conhecimento (Hooks, 2013). Essa prática, segundo a autora “permite aos estudantes reconhecerem a autoridade do professor, mas ao mesmo tempo se responsabilizar por seu próprio aprendizado” (ibidem, p. 17), propondo uma abordagem pedagógica baseada no diálogo, na escuta ativa e no comprometimento mútuo com a construção do saber.

Um dos papéis principais da disciplina de História é que os estudantes desenvolvam competências para intervir e transformar de maneira responsável o mundo. Nesse sentido, esta pesquisa busca verificar quais são as mídias utilizadas pelos (as) Professores (as) de História, pois acredita-se que o ensino de História compromete-se com a formação dos sujeitos autônomos, capazes de agir coletivamente nas transformações sociais. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003)

A história como disciplina educativa, formativa, emancipadora e libertadora tem papel central na formação da consciência histórica dos homens, a constituição de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva. (Fonseca, 2003, p. 89)

A tecnologia facilitou o trabalho com imagens, filmes, músicas, obras de arte e documentos oficiais, aproximando os alunos das evidências e estimulando significativamente a interpretação e o desenvolvimento da consciência histórica. Contudo, para que muitas dessas possibilidades sejam efetivas, é necessário não apenas um planejamento pedagógico adequado, mas também uma estrutura material apropriada, entretanto, a todo momento essa pesquisa volta-se para a premissa de uma educação emancipatória, libertadora, na qual os estudantes se compreendam como protagonistas. Assim, André Bueno e João Márcio Neto nos

adverte que “nesse sentido, a tecnologia aparece como uma faca de dois gumes, pois ao mesmo tempo que facilita esse contato não o democratiza.” (2020, p. 320).

Discutir as linguagens midiáticas tornou-se indispensável a partir do ano de 2020, contexto de isolamento provocado pela Covid-19.

Momento em que as ferramentas tecnológicas assumiram um papel central nas práticas docentes. Existe uma enorme preocupação contemporânea em inserir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) - nas práticas pedagógicas. Há um debate educacional majoritário que considera o uso das tecnologias de ensino positivas, sendo possível compreender que as mesmas podem auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico, científico e social, aliada ao processo de ensino. Entretanto, é importante destacarmos as dificuldades e desafios que atravessam o uso desse recurso pedagógico.

Como adverte Jesús Martín Barbero (1996), a introdução das tecnologias no ambiente escolar, por si só, não resolve os desafios estruturais da educação. Pelo contrário, pode acabar mascarando questões profundas sob o discurso da modernização. O verdadeiro desafio está em transformar a escola em um espaço comunicativo capaz de integrar diferentes experiências culturais e dialogar com as novas tecnologias, sem perder de vista a essência encantadora do processo de aprendizagem.

O uso das tecnologias pedagógicas por si só não garante um processo formativo de qualidade. Diante das inúmeras dificuldades de inserção das novas mídias em sala de aula, para além do processo de ensino em desenvolver as inteligências e habilidades, os (as) professores precisam lidar constantemente com a falta de interesse dos estudantes, competindo diariamente com os encantos da internet.

Como educadores, é essencial estarmos abertos às novas possibilidades de ensino, lermos o mundo virtual de maneira que as TDICs possam ser uma facilitadora da construção de conhecimento, buscando por alternativas que relacionem as mídias e novas mídias ao processo de ensino. José Manuel Moran (2007) discute que para o professor fazer uso da internet é necessário uma postura diferente da habitual, pois com o avanço das tecnologias o docente assume a função de coordenador do processo entre o aluno e as informações pelas ferramentas digitais. Vani Moreira Kenski (2007) assinala que para o professor assumir esse

lugar é necessário o domínio pedagógico da tecnologia utilizada, observando o espaço em que a escola e o aluno se encontram.

Diante do exposto, o letramento digital surge como um componente fundamental no cenário educacional, no qual se propõe a contribuir com a formação dos estudantes, visto que as práticas curriculares devem desenvolver as habilidades para uso das tecnologias digitais em sala de aula. Pode-se dizer que um indivíduo é letrado digitalmente quando pode ler e escrever nas plataformas online, mas principalmente, passa a agir de forma ativa e crítica em relação às informações com as quais se depara.

Segundo Ana Elisa Ribeiro e Clarice Viola Coscarelli (2005) o letramento digital refere-se às atividades sociais que envolvem a leitura e a criação de textos em meios digitais, ou seja, o uso desses textos por meio de computadores ou dispositivos móveis, como celulares e tablets, em diferentes plataformas, como e-mails e redes sociais online.

É importante compreendermos o letramento digital como um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e produção de textos em ambientes digitais. Isso significa que o letramento digital não se limita apenas à habilidade técnica de usar dispositivos e plataformas digitais, mas também envolve a compreensão das diferentes formas de linguagem e comunicação presentes nesses ambientes, como em e-mails, redes sociais e outras plataformas online. No contexto do ensino de História, o letramento digital pode ser fundamental para os alunos, pois permite acessar e analisar uma variedade de fontes históricas disponíveis online, como documentos, imagens, vídeos e outros recursos digitais.

A reflexão sobre o letramento digital como componente essencial no cenário educacional deve ser complementada com a compreensão de que as práticas curriculares devem desenvolver habilidades para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Um indivíduo letrado digitalmente não apenas é capaz de ler e escrever nas plataformas online, mas também age de forma ativa e crítica em relação às informações encontradas. Nesse sentido, é possível compreender que as práticas de letramento digital podem capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos mais críticos e participativos na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à compreensão e interpretação de informações históricas disponíveis em diferentes mídias digitais.

Além disso, é essencial compreender que a incorporação das tecnologias digitais na educação não representa uma solução simples para os desafios educacionais. Os educadores precisam estar preparados não apenas em termos técnicos, mas também pedagógicos, para utilizar essas tecnologias de maneira eficaz. Apesar da relevância das abordagens de José Manuel Moran (2007) e Vani Moreira Kenski (2007) sobre a mudança de postura e o domínio pedagógico necessários para o uso das tecnologias digitais, é importante reconhecer criticamente a realidade das escolas.

Muitos alunos não têm acesso à internet ou a computadores em casa, e os professores frequentemente não recebem formação adequada para utilizar essas mídias em suas práticas educacionais. De acordo com a pesquisa TIC Educação 2021, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 84% dos estudantes residentes em áreas urbanas não possuem dispositivos como PCs, celulares ou tablets, nem acesso à internet em suas casas. Esse percentual é ainda maior na zona rural, chegando a 92%. Esses dados evidenciam uma significativa desigualdade no acesso às tecnologias digitais entre os estudantes brasileiros, o que acentua as barreiras para uma educação digital inclusiva e efetiva (CETIC.BR, 2022).

Além disso, no contexto da educação em Mato Grosso (campo em que a pesquisa se refere), há uma grande exigência para o uso das mídias em sala de aula, o que amplifica os desafios enfrentados pelos educadores.

Para além do letramento digital, é importante compreendermos o conceito de Letramento Midiático, segundo o *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância*, organizado por Denise Macedo Cruz e Thayse Ferreira Mota de Souza (2018), o verbete pode ser definido como: "Letramento midiático é uma expressão relacionada às habilidades e competências que envolvem o acesso, apropriação, a capacidade de compreensão e análise, consumo, produção, avaliação e a criação de conteúdos em uma variedade de contextos de mídias e linguagens".

Nesse contexto, é crucial examinar como o conceito de letramento midiático se relaciona com esta pesquisa. Primeiramente, compreende-se que as autoras abordam a capacidade de interagir com uma ampla gama de mídias, que vão desde dispositivos eletrônicos até a internet e a rádio. Dado que as mídias estão profundamente integradas em nossa sociedade, elas ocupam um espaço cultural

significativo, influenciando diretamente as identidades e subjetividades individuais e coletivas. Isso ressalta a importância de utilizar essas mídias de forma eficaz.

Além disso, o letramento midiático envolve a habilidade de analisar criticamente as mensagens veiculadas por esses meios, identificando seus propósitos, mensagens subjacentes, vieses e estratégias persuasivas. Portanto, ao receber informações através de uma variedade de canais midiáticos, não é viável assumir uma postura passiva; isso, por sua vez, reforça a necessidade de uma abordagem mais ativa e crítica na interpretação do conteúdo consumido. Segundo Douglas Kellner e Jeff Share (2007, p. 59), "implica ensinar os indivíduos a questionar as mensagens midiáticas, analisar seus contextos sociais e políticos e produzir conteúdo com responsabilidade". Em um cenário de informações rápidas e frequentemente fragmentadas, a postura passiva diante das mídias digitais aumenta a vulnerabilidade à desinformação e à manipulação, comprometendo o processo de formação de um pensamento independente e autônomo.

Diante disso, de que maneira o conceito de letramento midiático é essencial para esta pesquisa? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece diretrizes para a educação brasileira e destaca a importância do desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão, análise e produção de diferentes formas de mídia. A BNCC reconhece e incentiva as mídias como elementos essenciais na formação dos estudantes, tanto para sua inserção social quanto para sua atuação como cidadãos críticos e participativos na sociedade contemporânea. Sendo uma exigência do currículo, os professores têm uma enorme preocupação em incorporar as mídias em sala de aula, sendo a escola responsável em atender não apenas às exigências da BNCC, mas também preparar os alunos para uma participação ativa e consciente no mundo midiático que está sempre em constante transformação.

No contexto contemporâneo, a integração das tecnologias digitais no ensino de História representa uma oportunidade valiosa para ampliar as práticas pedagógicas tradicionais, favorecendo a construção de conhecimentos mais críticos, interativos e conectados com a realidade dos estudantes. As contribuições de autores como Silva evidenciam que o letramento histórico-digital não se limita ao uso instrumental das ferramentas tecnológicas, mas envolve o desenvolvimento de competências para a análise, produção e interpretação de narrativas históricas em múltiplas linguagens e mídias digitais.

Dessa forma, o professor de História assume um papel fundamental como mediador desse processo, orientando os alunos a dialogarem criticamente com fontes e informações disponíveis em ambientes digitais, promovendo uma aprendizagem ativa e reflexiva. A incorporação dessas tecnologias, quando articulada a uma prática pedagógica crítica e contextualizada, pode contribuir para superar os desafios impostos pelo currículo e pelas limitações estruturais do ensino tradicional, fortalecendo a formação de sujeitos autônomos, críticos e preparados para intervir na sociedade atual.

Este capítulo representa apenas uma das etapas da presente dissertação, que se propõe a discutir, de maneira mais aprofundada, os desafios e as possibilidades do ensino de História no contexto das mídias e das tecnologias digitais. Nos próximos capítulos, será abordado especificamente o conceito de educação midiática, bem como as práticas de letramento digital, com o objetivo de compreender como essas dimensões podem contribuir para a formação crítica dos estudantes e para a atuação docente frente às transformações culturais, tecnológicas e educacionais do século XXI.

3.2 LETRAMENTO DIGITAL: HABILIDADES PARA A ERA DA INFORMAÇÃO

Antes de iniciar a discussão teórica deste capítulo, considero importante destacar um estudo recente que investigou as concepções e práticas docentes em relação ao conceito de letramento digital, especialmente porque neste capítulo trataremos justamente das conceituações propostas por diferentes autores.

Newton Vieira Lima Neto e Alexandra Bittencourt de Carvalho (2022) organizaram um artigo que realizou uma pesquisa de caráter exploratório com professores em formação e em exercício na área de Língua Inglesa, especialmente no contexto da produção de textos acadêmicos nesse idioma. Embora o estudo não seja especificamente voltado para a disciplina de História, optei por incluí-lo porque traz uma perspectiva relevante sobre como os professores compreendem o conceito de letramento digital. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, analisando as respostas dos participantes a partir de entrevistas estruturadas. Os resultados indicaram que, em sua maioria, os docentes ainda associam o letramento digital ao uso de tecnologias e mídias, principalmente no contexto escolar e da sala de aula. Observou-se uma predominância de uma visão centrada no domínio técnico das

ferramentas, o que evidencia a necessidade de ampliar essa compreensão para além do instrumental.

Embora a pesquisa tenha contado com professores da Indonésia, dos Estados Unidos e do Brasil, os resultados mostraram que, entre os brasileiros, há uma tendência mais acentuada a entender o letramento digital de maneira prática e funcional, com menor ênfase em aspectos críticos. Isso me fez refletir sobre a forma como eu mesma compreendo e aplico esse conceito em sala de aula.

Na introdução desta dissertação, comentei que minha pesquisa começou antes mesmo da minha prática docente. Ao longo do percurso — com as leituras, os conceitos e as vivências em sala — muitas coisas mudaram. O que permaneceu foi a forma como enxergo meu papel como professora de História: a criticidade sempre vem em primeiro lugar. Todos os dias, procuro desconstruir e reconstruir a História junto aos meus estudantes. Por isso, nunca considerei ser apenas uma mediadora das tecnologias digitais, sem um propósito que instigasse os alunos a questionarem o porquê de cada prática pedagógica com o uso de mídias e tecnologias. No entanto, a realidade escolar muitas vezes nos conduz a um funcionamento mais mecânico e automatizado do que gostaríamos. Por isso, a leitura do artigo foi, ao mesmo tempo, interessante e desafiadora. Certamente, o letramento digital vai muito além do domínio de ferramentas — e colocar a criticidade no centro ainda é um caminho em construção.

O letramento digital é um conceito que, embora tenha ganhado maior atenção nos últimos tempos devido às mudanças no mundo contemporâneo e à crescente adaptação ao ambiente digital, nem sempre é completamente compreendido. Ser letrado digitalmente não se resume apenas a saber usar ferramentas digitais de forma pedagógica ou ler por meio das mídias, mas a integrar essas tecnologias ao cotidiano, de maneira que auxiliam em tarefas simples, como resolver um problema bancário sem sair de casa, acessar um livro desejado que não está disponível fisicamente, ou se manter atualizado sobre as notícias locais, sempre com uma postura crítica para evitar conteúdos sensacionalistas. De acordo com David Buckingham (2010), o letramento digital é:

"O letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hyperlinks e mecanismos de procura, entre outros. [...] é preciso ser capaz de avaliar e usar a informação de

forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento." (Buckingham, 2010, p. 49)

A partir dessa definição, podemos entender que o letramento digital não se limita ao uso básico de dispositivos digitais, como computadores, celulares e outros aparelhos. Buckingham destaca que o letramento digital envolve habilidades complexas, como a capacidade de selecionar, avaliar criticamente e utilizar informações, especialmente diante da grande quantidade de conteúdos que circulam online. Um exemplo é a plataforma X, popularmente conhecida como Twitter. Ela permite a disseminação de notícias, mas, juntamente com essas informações, circulam diversas opiniões dos usuários, tornando fundamental uma postura crítica para distinguir fontes confiáveis, não apenas essa plataforma apresenta risco como várias outras, sempre estamos suscetíveis a golpes online, a fake news, bolhas informacionais sem o menor responsabilidade com a verdade e saber ler entre as telinhas (ler criticamente) é indispensável.

Por isso, é urgente que as plataformas digitais adotem mecanismos eficazes de verificação das informações, como alertas para notícias não verificadas e outras ferramentas que auxiliem no combate à desinformação. É importante reconhecer que essa responsabilidade não pode recair apenas sobre os usuários; trata-se de uma via de mão dupla, onde tanto os sujeitos que consomem conteúdo digital quanto as próprias plataformas precisam agir de forma consciente e comprometida.

Pesquisadoras como Fernanda Ribeiro Rosa e Maria Carolina Nogueira Dias (2012), ao apresentarem sua dissertação de mestrado "Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs", também se preocupam em ampliar a concepção de letramento digital. Fernanda Ribeiro Rosa e Maria Carolina Nogueira Dias (2012, p. 51), o letramento digital "é a condição que permite ao sujeito usufruir das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para se desenvolver autonomamente e atender às necessidades do seu meio social". Assim como Buckingham, as autoras reforçam que o letramento digital não se limita a habilidades técnicas, mas envolve o pensamento crítico, a autonomia e a adaptação ao contexto social. Na perspectiva delas, à medida que a tecnologia avança, o letramento digital se torna cada vez mais indispensável para a inclusão e participação ativa na sociedade.

Clarice Viola Coscarelli (2005) também contribui para essa discussão ao afirmar que o letramento digital se refere às práticas sociais de leitura e produção textual mediadas por tecnologias digitais. A autora destaca que, além das habilidades técnicas, o letramento digital envolve a capacidade de interagir com diferentes linguagens, formatos e plataformas. Para a autora, o letramento digital está relacionado ao uso de textos em ambientes digitais propiciados por computadores e dispositivos móveis, como celulares e tablets, em plataformas como e-mails e redes sociais.

A relevância do letramento digital na escola é inegável, pois ela visa formar sujeitos capazes de navegar criticamente pelas múltiplas linguagens da cultura digital. Segundo Roxane Rojo (2013), a escola precisa incorporar os multiletramentos ao processo educativo, considerando as práticas sociais que acontecem fora dela, como forma de legitimar saberes e construir novos significados. Ela afirma:

"A escola precisa reconhecer e incorporar os multiletramentos como parte fundamental do processo educativo, valorizando as práticas sociais que ocorrem fora dela, como forma de legitimar saberes e construir novos significados" (Rojo, 2013, p. 21).

Dessa forma, o papel do educador também é ampliado, pois além de mediar o acesso às tecnologias, deve promover a análise crítica das informações. Como observa David Buckingham (2010), o letramento digital não pode ser entendido apenas como uma habilidade funcional de usar o computador ou fazer pesquisas. Ele afirma:

"O letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hyperlinks e mecanismos de procura, entre outros. [...] É preciso ser capaz de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiser transformá-la em conhecimento" (Buckingham, 2010, p. 42).

A importância do letramento digital, portanto, é prepará-los para uma participação ativa na sociedade da informação, promovendo não apenas o acesso, mas o uso consciente, ético e crítico das tecnologias. Henry Jenkins (2009) contribui com essa reflexão ao enfatizar que as competências digitais envolvem aspectos colaborativos, como a cultura da participação, que vai além do consumo passivo e exige uma cultura de participação ativa e criativa. Para ele:

“As novas mídias demandam habilidades de navegação, colaboração, julgamento e expressão coletiva que vão além do consumo passivo, exigindo uma cultura de participação ativa e criativa” (Jenkins, 2009, p. 27).

Entretanto, como aponta Inês Signorini (2012), existem desafios estruturais que dificultam o pleno desenvolvimento dessas práticas. A desigualdade de acesso e a falta de políticas de formação para professores intensificam a exclusão digital. Para a autora, "a desigualdade de acesso às tecnologias e a ausência de formação docente comprometem a democratização do letramento digital, tornando-o um processo restrito a poucos" (ibidem, p. 88).

Apesar desses desafios, o letramento digital é visto como uma ferramenta de empoderamento social, desde que acompanhado de políticas educacionais que promovam infraestrutura adequada, formação contínua e projetos pedagógicos críticos. Assim, entender o letramento digital como um campo interdisciplinar que envolve linguagem, cultura e tecnologia é essencial para fortalecer práticas educativas transformadoras.

Embora muitas vezes usado como sinônimo, o letramento digital difere do letramento midiático. Enquanto o primeiro se refere ao uso crítico das tecnologias digitais, o segundo foca na análise e compreensão das mensagens midiáticas, seus contextos de produção e intenções comunicativas. Segundo Luís Sérgio Pereira e Érica Ramos (2019), o letramento digital midiático surge da intersecção entre essas duas dimensões, sendo essencial para a formação de sujeitos autônomos e críticos na contemporaneidade.

Para além disso, documentos como os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2021) ressaltam a necessidade de promover a Educação Midiática e Informacional (EMI) desde os primeiros anos escolares, como forma de preparar os estudantes para lidar com os desafios da sociedade em rede. Essa educação inclui habilidades de busca, seleção, avaliação crítica e produção de conteúdos digitais. Também Tardif (2021) aponta que é fundamental repensar a formação docente frente às novas demandas tecnológicas, pois os professores têm papel central na mediação dessas práticas com significado pedagógico.

Diante dessas perspectivas, compreender o letramento digital como uma prática social complexa e essencial na formação crítica dos sujeitos torna-se imprescindível. No próximo capítulo, será abordado o conceito de educação

midiática, aprofundando a discussão sobre as relações entre tecnologia, mídia e educação, com vistas a contribuir para uma prática pedagógica mais significativa no ensino de História.

3.3 ENTRE TELAS E SABERES: A MÍDIA NA EDUCAÇÃO

Em janeiro de 2025, foi sancionada a Lei nº 15.100, que proíbe o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos por estudantes da educação básica durante as atividades escolares. Um dos principais objetivos da nova legislação é combater distrações, preservar o foco dos alunos e reduzir episódios de cyberbullying e exposição excessiva às redes sociais. No entanto, essa medida levanta um questionamento fundamental: será suficiente apenas proibir o uso das tecnologias ou seria mais eficaz educar para seu uso consciente e crítico?

Como educadora e pesquisadora das mídias no ensino de História, observo no cotidiano escolar a forma como essa lei vem sendo aplicada e os desafios que ela impõe. Há, a meu ver, uma evidente contradição entre o incentivo ao uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico e, ao mesmo tempo, a proibição do uso de celulares pelos estudantes — justamente o dispositivo que essa geração domina com mais familiaridade. Essa ambivalência dificulta a compreensão, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, de que esses dispositivos também podem ser utilizados com intencionalidade pedagógica.

Embora o celular não seja o único meio de acesso às mídias digitais, é certamente o mais acessível e presente no cotidiano dos jovens. Privá-los do acesso a esse universo, em vez de orientá-los quanto ao seu uso crítico, é desperdiçar uma oportunidade valiosa de aliar o mundo escolar ao repertório midiático que já faz parte da vida dos estudantes. Afinal, por que não unir o útil ao significativo, promovendo uma Educação Midiática que prepare os jovens para interagir com as mídias de forma ética, crítica e criativa?

Segundo a Lei nº 15.100/2025, "em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação" (Brasil, 2025, § 1º). No entanto, na realidade escolar em que estou inserida, essa diretriz dificilmente se concretiza. Mesmo os professores, em sua maioria, não recebem orientação específica sobre como integrar esses dispositivos ao planejamento pedagógico, sendo muitas vezes

instruídos apenas a utilizar o Chromebook — equipamento digital fornecido pelo governo — de maneira restrita.

Outro ponto crítico é que a proibição do uso de celulares em sala de aula acabou se transformando, em certa medida, em um mecanismo de pressão sobre os próprios docentes. Embora os estudantes estejam formalmente proibidos de utilizá-los, na prática essa norma é amplamente desrespeitada. O que me leva a pensar que a lei não tem efetividade: os alunos continuam usando seus aparelhos, e nem professores, nem coordenação ou direção conseguem controlar esse uso de forma eficaz. Isso nos leva a refletir: de que adianta uma lei sem mecanismos de mediação e responsabilização real?

É importante destacar que esta pesquisa não tem como objetivo responder diretamente a esses questionamentos. No entanto, minhas inquietações enquanto professora em exercício, ainda que de forma inicialmente inconsciente, acabaram me conduzindo a essa reflexão. Considero-a pertinente para o contexto deste capítulo, pois contribui para aprofundarmos a discussão sobre a Educação Midiática no ambiente escolar.

Essa realidade me leva a pensar que, além do espaço escolar, também somos constantemente atravessados pelas lógicas das mídias no nosso dia a dia. A presença das tecnologias digitais não se limita à sala de aula — ela se estende a quase todos os aspectos da vida cotidiana, influenciando nossos hábitos, desejos e formas de estar no mundo.

É interessante pensar em como vivemos em uma bolha midiática. Temos uma plataforma digital para praticamente tudo: plataformas para postar fotos, para editar essas fotos, para nos influenciar sobre o que precisamos (ou achamos que precisamos) comprar, para cuidar do nosso dinheiro, e até aquela que pode tirar todas — ou quase todas — as nossas dúvidas em segundos. Podemos dizer que as tecnologias moldam a forma como produzimos e consumimos informações.

Um exemplo que tenho percebido nas minhas vivências é em relação a como planejo minhas viagens. Como todo mundo, eu adoro viajar. Mas, para isso, preciso de um longo planejamento financeiro e, claro, da escolha de um destino. O que venho percebendo é que essa escolha tem sido cada vez mais moldada pelas redes sociais, pelas experiências que outras pessoas compartilham — e que parecem incríveis. A partir do consumo desses conteúdos de viagem, postados por

“influencers”, passo a desejar ter a mesma experiência. Chega a ser vergonhoso admitir isso, mas é a verdade.

Retomando a discussão ao espaço escolar, a educação midiática emerge como um campo essencial para a formação crítica de sujeitos capazes de compreender, analisar e interagir com os diferentes meios e linguagens da mídia. Segundo o guia prático para gestores “Educação Midiática em Rede” (2020), a educação midiática pode transformar a experiência dos estudantes ao promover a leitura reflexiva, a produção responsável de conteúdos e a participação cidadã, permitindo que eles naveguem pelo ambiente informacional de forma mais crítica, criativa e ética.

O Guia defende que esse tipo de abordagem fortalece habilidades essenciais para que os jovens possam analisar, questionar e criar informações de maneira consciente, potencializando seu protagonismo social e a capacidade de transformar o conhecimento em ações na comunidade, conceituando a educação midiática como *“um conjunto de habilidades para acessar, analisar e criar conteúdos, além de se expressar de maneira reflexiva e responsável no ambiente informacional e midiático.”* (Instituto Palavra Aberta, 2020, p. 3)

Para Buckingham (2003), a *educação midiática* refere-se ao “processo de ensinar e aprender sobre os meios de comunicação” (p. 2), enquanto o *letramento midiático* é “o resultado — o conhecimento e as habilidades que os aprendizes adquirem” (p. 2). A partir dessa distinção, compreende-se que, embora os conceitos estejam estreitamente relacionados, há uma diferença fundamental entre eles: a educação midiática diz respeito ao processo pedagógico intencional, ao passo que o letramento midiático é o produto desse processo — ou seja, o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa diante das mídias, adquirida pelos sujeitos a partir da prática educativa.

Ainda na obra de Fernanda Ribeiro Rosa e Maria Carolina Nogueira Dias (2012), as autoras utilizam Sonia Livingstone (2004) para conceituar o letramento midiático *“letramento midiático não é redutível a uma característica ou habilidade do usuário, mas é melhor entendido como uma coprodução de um engajamento interativo entre tecnologia e usuário.”* (Rosa; Dias, 2012, p. 35 apud Livingstone, 2004, p. 2). Percebe-se que Buckingham foca na dimensão pedagógica e nos resultados do processo educativo, Livingstone, via Rosa e Dias, aponta para a

natureza complexa e interativa do letramento midiático, ressaltando sua construção contínua em diálogo com a tecnologia.

Esse diálogo entre diferentes perspectivas nos permite perceber que a educação midiática não pode ser entendida como uma simples instrução técnica sobre o uso dos dispositivos, tampouco apenas como o acesso às informações. Ela envolve a formação de cidadãos críticos, capazes de interpretar, analisar e produzir conteúdos midiáticos com consciência ética e social.

De acordo com o livro “Educação Midiática em Rede” a educação midiática é um conjunto de habilidades que permite às pessoas acessar, analisar, criar conteúdos e se expressar de forma reflexiva e responsável no ambiente informacional e midiático. (Instituto Palavra Aberta, 2020). Relacionando com a BNCC é um direito fundamental, essencial para a cidadania plena, promovendo o desenvolvimento de competências como letramento crítico, investigação, criatividade, cidadania digital e participação ativa na sociedade. O Livro parte da premissa de que educação midiática também vem com o objetivo de democratizar, defendendo que é um direito humano fundamental que promove a justiça social e a cidadania plena: *“Acreditamos que a educação midiática é direito humano básico, pilar da justiça social e condição para o pleno exercício da cidadania.”* (ibidem, p. 16)

Essa abordagem visa combater as desigualdades de acesso à informação e promover uma participação mais equitativa na sociedade conectada, fortalecendo a liberdade de expressão e o exercício da cidadania de maneira inclusiva e responsável, mas quanto aos desafios para que enfim toda essa teoria possa se concretizar?

A era da superabundância de informações traz oportunidades incríveis de aprendizagem, mas também desafios que precisam ser encarados pela escola que pretende manter-se relevante no século 21. A começar pela própria ideia de alfabetização, que muda (e se expande) à medida que as tecnologias abrem espaço para novas linguagens e formatos de mídia, por meio das quais lemos o mundo e dele participamos (Instituto Palavra Aberta, 2020, p. 3)

Os desafios para que a educação midiática seja possível e efetiva, conforme apresentado no guia, envolvem principalmente a necessidade de garantir o acesso equitativo às tecnologias e a superação das disparidades socioeconômicas e de acesso digital. Além disso, é importante promover uma mudança de práticas pedagógicas tradicionais para abordagens mais investigativas, participativas e críticas, que envolvam toda a comunidade escolar. O Livro também se refere a

dificuldade de enxergamos essas ferramentas como potencializadoras, como novas formas de enxergar o mundo também é necessário lapidar o nosso olhar para lermos o de maneira diferente. Outro desafio destacado é formar educadores aptos a atuar nesse novo cenário, oferecendo suporte conceitual e prático, além de promover uma cultura de educação em rede que incentive trocas de experiências entre os profissionais.

Essas reflexões sobre os conceitos, legislações e desafios da Educação Midiática no ambiente escolar ganham ainda mais significado quando observadas na prática docente cotidiana. Como professora de História, percebo diariamente a tensão entre as possibilidades transformadoras que as tecnologias digitais oferecem e as limitações impostas por políticas restritivas e falta de formação específica. Minhas experiências mostram que é justamente no cotidiano da sala de aula que a Educação Midiática pode se concretizar, quando se promove o diálogo crítico sobre as mídias, suas linguagens e seus impactos na vida dos estudantes. Não basta apenas proibir ou permitir o uso das tecnologias — é preciso educar para a consciência crítica, para que os alunos aprendam a interagir de maneira ética, responsável e criativa com o mundo digital. Esse é um caminho que, apesar dos desafios, acredito ser fundamental para formar cidadãos preparados para os tempos atuais e futuros, e é nele que pretendo continuar contribuindo enquanto pesquisadora e educadora.

4 ANÁLISE DOS TEXTOS FILTRADOS

4.1 TEXTO 1

O texto em análise trata sobre o uso de aplicativos educacionais, especialmente focando em como eles ajudam no aprendizado dos estudantes e na construção de um aplicativo próprio para o ensino de História, partindo da história local até a nacional. Além disso, discute o protagonismo da juventude, principalmente daqueles jovens da periferia, e o papel fundamental da educação como ferramenta de transformação social.

O material analisado corresponde a um recorte da dissertação de João Batista da Silva Júnior, intitulada "*O ensino de História e as novas tecnologias: questões de métodos e o ensino-aprendizagem de História em protagonismo discente*" (2020). Foram selecionados, para fins de análise, os capítulos 4 – *Analisando os aplicativos* – e 5 – *A construção do aplicativo* – por dialogarem diretamente com os objetivos da presente pesquisa, especialmente no que se refere à integração das tecnologias digitais ao ensino de História.

O material apresenta o relato do Professor- pesquisador Silva Júnior, que desenvolveu um projeto educativo que envolveu a construção de aplicativos educacionais pelos estudantes, com foco na história local e na valorização da experiência e do protagonismo dos alunos. O material abrange desde a elaboração do conteúdo, a participação dos estudantes na pesquisa e na criação dos aplicativos, até a reflexão sobre os processos pedagógicos, a importância da consciência histórica e o impacto na aprendizagem. Além disso, discute aspectos metodológicos, fases do projeto, produção de narrativas orais, uso de tecnologias digitais e a importância do envolvimento dos jovens em atividades que promovem o conhecimento de suas próprias histórias e identidades culturais.

A elaboração do conteúdo foi realizada de forma coletiva pelos estudantes, que participaram ativamente na pesquisa, discussão e escolha dos temas relacionados à história local do bairro de Outeiro.

Segundo o texto, os alunos se dividiram em grupos para pesquisar temas na internet e elaborar roteiros de entrevistas com moradores antigos, promovendo uma compreensão prática do trabalho do historiador e valorizando sua cultura local. Eles também discutiram e decidiram, em conjunto, os detalhes do aplicativo, como imagens e cores, demonstrando envolvimento e protagonismo.

O autor aponta que alguns estudantes mais familiarizados com tecnologia apoiaram na parte de construção do aplicativo, sob orientação, enquanto um programador profissional foi contratado para auxiliar na programação. Dessa maneira, os estudantes foram protagonistas na produção do conteúdo, criando um trabalho colaborativo, criativo e significativo, que refletia suas histórias e seu cotidiano.

O aplicativo foi construído com a participação da turma, que pesquisou sobre a história de Outeiro e, em comum acordo, escolheu os temas a serem expostos. A ideia central discutida pelos alunos foi apresentar para o mundo o seu lugar, a ilha de Caratateua-Outeiro. Essa valorização da memória local me remete às vivências em sala de aula, quando percebo que os estudantes se mostram mais motivados ao estudarem histórias próximas às suas realidades. Em minha prática docente, por exemplo, ao propor atividades investigativas sobre o bairro ou a cidade em que vivem, percebo um envolvimento maior, especialmente quando a tecnologia é usada como meio de expressão e autoria.

O nome do aplicativo criado é "Conte sua história", pois a proposta é que outros alunos, de diferentes escolas e localidades, possam também contar suas histórias, criando uma rede de troca de informações, ideias e conhecimentos históricos.

A proposta apresentada por João Batista da Silva Júnior dialoga diretamente com as reflexões de Danilo Alves da Silva (2019), ao enfatizar a importância de integrar criticamente as tecnologias digitais ao ensino de História. Para Danilo, o contexto da cultura digital exige que os professores desenvolvam práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos que pensem historicamente, apropriando-se das tecnologias de maneira crítica e significativa. Nesse sentido, o projeto "Conte sua história", ao envolver os estudantes na criação de um aplicativo voltado à valorização da memória local, constitui-se como uma experiência potente de letramento histórico-digital.

Durante as etapas do desenvolvimento do projeto, o autor relata vários desafios envolvendo aspectos pedagógicos, técnicos e organizacionais. Entre eles, destaca-se a dificuldade de envolver e motivar os estudantes ao longo de um percurso de dezoito meses, principalmente em um contexto de escola pública, onde recursos limitados e condições adversas muitas vezes dificultam a implementação de atividades inovadoras:

"Foi um árduo trabalho de 18 meses, feito com todas as dificuldades de uma escola pública e com mais dificuldades ainda visto que trabalhamos com alunos à beira de um ataque de nervos com o 'bendito' ENEM" (Silva, 2020, p. 67).

Além disso, outro desafio importante ressaltado foi a limitação de conhecimentos técnicos específicos dos próprios alunos e professores na construção de aplicativos e narrativas digitais. O autor diz que apesar de alguns estudantes já possuírem conhecimentos prévios, houve a necessidade de contratar um programador para orientar a parte técnica do projeto, o que evidencia a demanda por formação especializada e dificuldades de autonomia tecnológica dos participantes envolvidos.

"Alguns alunos já tinham conhecimento sobre como criar páginas e aplicativos. Esses foram os primeiros a se envolver, prontificando-se a construir a parte operacional. No entanto, sabendo que programação de computadores não é uma coisa muito simples, foi contratado um programador para orientar os alunos responsáveis por essa parte do projeto" (Silva, 2020, p. 69).

No material analisado, é possível perceber o papel do consumo das mídias digitais e sua linguagem no processo formativo da educação básica. As informações destacam que o uso de aplicativos, plataformas digitais e tecnologias de informação desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento, na relação com a cultura digital e na configuração da linguagem dos estudantes.

Por exemplo, no trecho que discute o envolvimento dos alunos com os aplicativos, observa-se que:

"O ato de criticar os aplicativos mostra o interesse que foi crescendo em cada etapa do projeto. Criou-se uma empatia que gerou, em última análise, uma consciência de que esse momento pedagógico não era trazido apenas como pronto, mas que eles participaram da elaboração e execução. Sentiram-se parte integrante do processo" (Silva, 2020, p. 60).

A fala de João Batista da Silva Junior (2020) evidencia um aspecto essencial da cultura digital: a transição do estudante de consumidor passivo de conteúdos para sujeito ativo na produção do conhecimento. Ao destacar que os alunos "sentiram-se parte integrante do processo", o autor revela a potência formativa das experiências mediadas pelas tecnologias, especialmente quando estas permitem

participação, autoria e criticidade. Essa prática pedagógica rompe com o modelo tradicional de ensino transmissivo, criando espaços de colaboração e envolvimento genuíno.

Essa experiência dialoga com a noção de “protagonismo discente”, presente em Henry Jenkins (2009), ao afirmar que os jovens hoje não apenas consomem conteúdos, mas também os remixam, recriam e os distribuem em redes, desenvolvendo habilidades colaborativas e interpretativas que são centrais para a formação na cultura digital. Quando os estudantes se engajam criticamente com os aplicativos e compreendem que contribuíram para sua elaboração, ativam dimensões do letramento digital e midiático que ultrapassam o uso instrumental da tecnologia — eles passam a entender os meios, suas linguagens, intenções e impactos.

Conforme destaca David Buckingham (2010), essa abordagem midiática no contexto educacional contribui para o desenvolvimento de competências críticas, pois permite aos estudantes interpretar, avaliar e também produzir mensagens mediadas. A empatia e o envolvimento mencionados por João Batista da Silva Júnior são, assim, indicadores de um aprendizado significativo, conectado à realidade digital dos alunos e às possibilidades de transformação do espaço escolar em um território de escuta e construção coletiva de saberes.

Esse relato de experiência me fez refletir diretamente sobre a minha própria prática docente. Como professora de História em escolas públicas, também enfrento o desafio constante de integrar tecnologias ao cotidiano escolar, sobretudo quando esbarramos na falta de infraestrutura ou formação técnica mais aprofundada. No entanto, percebo que, assim como no projeto de João Batista da Silva Júnior, os estudantes se mostram mais engajados quando sentem que fazem parte do processo, especialmente quando podem explorar e narrar suas próprias histórias. A proposta de construção coletiva, valorização da memória local e protagonismo juvenil reforça a importância de não apenas *usar* as tecnologias, mas de integrá-las criticamente ao ensino de História, promovendo letramento digital com significado.

4.2 TEXTO 2

Foi analisado um dos capítulos da dissertação “O uso de *podcast* para o ensino e aprendizagem de História: produção e difusão com/para alunos do ensino médio” (2021), de autoria de João Paulo de Oliveira Farias. O capítulo selecionado

para a análise foi o Capítulo 3, intitulado “*Produção de podcast: uma experiência didática com estudantes do 2º ano do ensino médio da EEEP Deputado José Maria Melo*”.

Este trabalho foi selecionado por apresentar uma prática concreta de letramento digital e midiático no ensino de História, alinhando-se com os objetivos desta pesquisa, que busca compreender como tais práticas têm sido implementadas em contextos escolares. A proposta de envolver os estudantes na criação de podcasts desloca a lógica tradicional de ensino (acredito que não apenas de história) baseada na exposição do professor, e oferece aos estudantes a possibilidade de atuarem como autores de saberes. Essa experiência evidencia o potencial das tecnologias para fomentar o protagonismo juvenil e aproximar o ensino de História da cultura digital em que os estudantes estão imersos. Pode-se questionar: até que ponto essas práticas têm sido institucionalizadas nas escolas públicas? São exceções ou apontam para mudanças estruturais?

A experiência envolveu atividades preparatórias, oficinas de pesquisa e produção, nas quais os estudantes tiveram autonomia para criar podcasts em grupos, abordando temas históricos como a escravidão. O professor atuou como mediador, estimulando discussões, orientando sobre ferramentas e promovendo reflexões críticas. Os estudantes trocaram materiais pelo WhatsApp e outras plataformas, mesmo em ambiente virtual, e suas produções foram avaliadas e debatidas ao final do projeto.

Essa abordagem colaborativa e tecnológica buscou desenvolver habilidades de pesquisa, produção audiovisual e compreensão histórica, adaptando-se às condições do ensino remoto e promovendo uma aprendizagem mais participativa e significativa, segundo o autor. (Farias, 2021). Nesse sentido, observa-se uma tentativa de romper com práticas tradicionais de ensino, colocando os estudantes no centro do processo e valorizando suas vozes, aspecto central nas discussões sobre protagonismo estudantil em tempos de cultura digital.

A implementação de práticas de letramento digital e midiático no contexto escolar apresenta tanto desafios quanto oportunidades significativas. Essa constatação convida à reflexão sobre a estrutura escolar e sua capacidade de acompanhar as transformações tecnológicas e culturais.

Muitas vezes, os desafios apontados não são apenas operacionais, mas estruturais: falta formação docente, tempo, acesso e apoio institucional. No entanto,

experiências como a relatada por Farias demonstram que, mesmo diante de limitações, é possível desenvolver ações inovadoras. Embora o percurso não seja fácil, reconheço que, tendo consciência da realidade escolar, esforço-me para manter uma postura positiva diante da efetivação das possibilidades midiáticas e digitais. Relatos como o de Farias me provocam a repensar minha prática e a questionar certezas que, por vezes, já considerei verdades absolutas.

Entre os desafios, citados pelo autor, destacam-se as dificuldades de comunicação e organização das equipes, especialmente em ambientes remotos, onde o contato presencial é limitado, dificultando a troca de informações e o trabalho colaborativo dos estudantes. Além disso, há uma demanda para que os alunos desenvolvam habilidades críticas ao usar fontes digitais, que frequentemente são superficiais ou carecem de análise aprofundada.

Nesse cenário, o autor sinaliza para a necessidade de mediação entre o professor e o estudante, pois ele precisa atuar como facilitador e orientador para que os estudantes aprendam a utilizar essas mídias de forma responsável e consciente. Contudo, as práticas digitais também oferecem oportunidades valiosas, como o desenvolvimento de habilidades colaborativas, criativas e de pensamento crítico, além do uso de mídias acessíveis e atrativas, que podem ampliar o envolvimento dos estudantes com o conteúdo histórico. Farias utiliza Levy para apontar função do Professor: "a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios" (Farias, 2021, p. 84 apud Lévy, 1999, p. 170) , reforçando a importância de um papel mediador e orientador no letramento digital.

O desenvolvimento do projeto de produção de podcasts ocorreu durante o período da pandemia da COVID-19, o que impactou significativamente a implementação e dinâmica. Com o afastamento das aulas presenciais e a necessidade de ensino remoto, os estudantes tiveram que realizar suas pesquisas, discussões e produções de forma virtual, utilizando plataformas como Google Classroom, WhatsApp e videoconferências pelo Google Meet. Essa situação trouxe desafios adicionais, como dificuldades de comunicação entre os integrantes das equipes, acesso desigual às tecnologias e limitações de tempo para realizar as atividades, devido às restrições do distanciamento social e ao ambiente de aprendizagem digital.

A pandemia, embora trágica, funcionou como catalisadora de experiências digitais que talvez demorassem mais a ser incorporadas no cotidiano escolar, ao mesmo tempo que empurrada de maneira forçada no mesmo. Esse cenário escancarou desigualdades — de acesso, de letramento, de suporte —, mas também revelou possibilidades. Cabe refletir: o que foi aprendido durante esse período que pode (ou deve) permanecer no pós-pandemia?

Farias comenta que apesar das dificuldades, o contexto da pandemia acelerou a utilização de ferramentas digitais na educação, promovendo novas formas de interação, colaboração e aprendizagem, especialmente através da produção coletiva de conteúdos audiovisuais, como os podcasts, reforçando a importância das tecnologias no ensino de história neste cenário adverso. Para Farias "Diante principalmente das necessidades emergenciais impostas pelo ensino remoto, desenvolvemos essa experiência escolar junto aos estudantes" (Farias, 2021, p. 82)

Diante dessa experiência, é possível perceber como o uso do podcast, enquanto recurso pedagógico digital, contribui para a promoção de práticas de letramento digital e midiático no ensino de História. A proposta apresentada por João Paulo de Oliveira Farias (2021) reforça a importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem em ambientes mediados por tecnologias, especialmente em contextos de ensino remoto.

Autores como José Manuel Moran (2015) e Vani Moreira Kenski (2012) destacam que o papel do professor, diante das transformações digitais, deve se reconfigurar, assumindo uma função orientadora e formadora, capaz de articular saberes pedagógicos, tecnológicos e críticos. Nesse sentido, a experiência analisada evidencia o esforço de aproximar os estudantes das práticas digitais de forma ativa, significativa e criativa, estimulando o protagonismo estudantil e a produção colaborativa de conhecimento.

Além disso, a atividade proposta se alinha ao que David Buckingham (2010) compreende como educação midiática, ao envolver os alunos na produção de conteúdos, na análise crítica de informações e no desenvolvimento de competências comunicacionais. O projeto possibilitou aos estudantes o contato com diferentes linguagens, mídias e formas de expressão, promovendo não apenas o domínio técnico, mas também a compreensão crítica sobre o uso e a circulação da informação em ambientes digitais.

A escolha do tema da escravidão para a construção dos episódios revela também a potência do uso das mídias digitais para problematizar conteúdos históricos a partir das vivências dos estudantes. Isso demonstra que a inserção das tecnologias no ensino de História pode ir além do uso instrumental, promovendo experiências de engajamento e reflexão crítica. De acordo com Danilo Alves da Silva (2023), práticas como essa contribuem para o desenvolvimento do letramento histórico-digital, na medida em que articula conhecimento histórico, leitura crítica da mídia e apropriação ativa das tecnologias pelos alunos.

A experiência relatada por João Paulo de Oliveira Farias (2021) reforça a relevância das práticas pedagógicas que consideram as linguagens digitais não apenas como ferramentas, mas como formas legítimas de produção e difusão de conhecimento histórico. Ainda que marcada por limitações estruturais e desafios comunicacionais, a proposta evidencia como a mediação docente e o uso crítico da tecnologia podem contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos. Como professora de História, reconheço as potencialidades de projetos como este, especialmente quando conseguimos superar a lógica transmissiva e promover a escuta ativa, a autoria e a criticidade dos estudantes frente às mídias e à História.

4.3 TEXTO 3

Um dos textos analisados nesta pesquisa é um capítulo da dissertação de Érica Renata Dias de Araújo, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Piauí. A autora dedicou-se ao estudo do ensino de História Africana e Afro-Brasileira a partir das possibilidades do letramento digital e midiático, produzindo a dissertação intitulada *“Ensino de História Africana e Afro-Brasileira por meio do letramento digital e midiático”* (2022).

O trabalho de Érica foi selecionado para análise após uma triagem criteriosa de produções acadêmicas que dialogassem com os objetivos desta pesquisa. A escolha do capítulo desta dissertação se justifica, em primeiro lugar, pela afinidade temática com os eixos centrais da presente investigação — ensino de História, letramento digital e uso de mídias — e, em segundo lugar, pela relevância de sua proposta de articular o letramento midiático à abordagem de conteúdos historicamente marginalizados, como a história africana e afro-brasileira. Trata-se,

portanto, de uma contribuição significativa para enriquecer as reflexões aqui desenvolvidas.

O Capítulo 2 da dissertação da autora Araújo constitui uma contribuição importantíssima e atual para o debate sobre a inserção das tecnologias e da mídia no ensino de História, sobretudo ao tratar do letramento digital e midiático como caminhos possíveis e necessários à prática docente comprometida com a crítica e com a emancipação. Intitulado *“Letramento digital e midiático: possibilidades e caminhos no ensino de História Africana e Afro-Brasileira”*, o texto se propõe a refletir sobre os impactos da cultura digital e da sociedade da informação no cotidiano escolar, destacando os desafios que envolvem professores, estudantes e a própria estrutura da escola pública brasileira.

A autora inicia o capítulo contextualizando o cenário educacional contemporâneo como parte de uma sociedade marcada pela digitalização acelerada, na qual o acesso à informação não significa, necessariamente, formação de conhecimento. Ao retomar os conceitos de Pierre Lévy e Manuel Castells, a autora aponta para uma realidade em que os sujeitos estão hiperconectados, mas nem sempre capacitados para filtrar, interpretar ou analisar criticamente os conteúdos que consomem.

Essa reflexão remete às considerações de David Buckingham (2010), ao afirmar que o letramento digital exige mais do que habilidades técnicas operacionais, sendo fundamental a capacidade de localizar, selecionar e interpretar informações de maneira crítica. Essa perspectiva dialoga diretamente com a análise de Pierre Lévy (1999), ao observar que “a quantidade de informações disponíveis supera infinitamente a capacidade de tratamento de qualquer indivíduo ou grupo”, o que impõe desafios não apenas à organização do conhecimento, mas também à formação de sujeitos críticos, capazes de filtrar e utilizar as informações de forma consciente e responsável.

Ainda é abordado pela autora o descompasso entre a cultura escolar e o meio social. É interessante sua observação de que a escola ainda opera em uma lógica analógica, mesmo estando inserida em uma cultura digital. Para fundamentar essa análise, ela recorre a Manuel Castells, que caracteriza a sociedade contemporânea como uma 'sociedade em rede'. Nesse contexto, os jovens, enquanto nativos digitais, enfrentam dificuldades em se conectar com uma instituição escolar que permanece distante de suas vivências tecnológicas e

culturais. Esse apontamento me faz refletir diretamente sobre minha vivência em sala de aula. Apesar de me esforçar constantemente para inovar nas estratégias didáticas, é desafiador competir com a atenção que os celulares, especialmente redes como Instagram e TikTok, exercem sobre os estudantes. Muitas vezes, parece que nada do que ofereço é tão atrativo quanto aquilo que está diante deles na tela. Mesmo sendo uma professora jovem, por vezes me sinto ultrapassada diante dessa dinâmica, o que me leva a imaginar com ainda mais empatia as dificuldades enfrentadas por docentes mais experientes na tentativa de se aproximar das novas gerações.

Um dos pontos do capítulo está em evidenciar o papel das mídias na formação das subjetividades juvenis e como a escola, ao ignorar essas linguagens, corre o risco de perder sua relevância enquanto espaço formativo. Araújo argumenta que, apesar da presença física de tecnologias nas escolas — como computadores, tablets e internet — o uso pedagógico das mídias digitais ainda é superficial, técnico e desprovido de intencionalidade crítica. Essa constatação reforça as preocupações de autores como Roxane Rojo (2013), que destaca a necessidade de incorporar os multiletramentos ao processo educativo, reconhecendo as práticas sociais que ocorrem fora da escola como legítimas e pedagógicas.

É relevante que a autora destaque aspectos que muitos professores vêm repetindo, evidenciando um cotidiano que dificulta cada vez mais a integração das mídias no processo de ensino, nesse sentido a necessidade de incorporar multiletramentos aqui é justamente sobre a prática do letramento digital, como uma maneira de auxiliar o estudante a estar apto a ler através das telas, na perspectiva de Fernanda Ribeiro Rosa e Maria Carolina Nogueira Dias (2012) que permite os sujeitos (nesse cenários, os estudantes) a usufruem das tecnologias autonomamente.

Outro ponto de destaque no capítulo é a crítica à formação docente, tratada como um dos maiores entraves à efetivação do letramento midiático. Araújo denuncia que muitos cursos de licenciatura, incluindo os de História, ainda mantêm currículos analógicos e distantes das discussões sobre mídia, linguagem digital e cultura da conectividade. Dessa maneira, como o professor vai tomar uma postura crítica às transformações sociais e culturais que atravessam o cotidiano escolar? (bell hooks, 2013). Embora a dissertação tenha sido publicada em 2022 e, atualmente, o debate sobre a temática tenha ganhado mais espaço, como

professora em exercício não posso deixar de concordar com a autora: as formações ainda são insuficientes. Isso se agrava diante da quantidade de demandas direcionadas aos docentes. Precisamos estar atualizados sobre diversas temáticas, mas, muitas vezes, os conceitos mais básicos sequer são abordados. Com a correria do cotidiano escolar, tudo acaba sendo tratado de maneira superficial.

O texto de Araújo também contribui para a compreensão do papel do ensino de História diante da desinformação e da banalização da verdade histórica. Ao tratar do avanço do negacionismo histórico e da chamada pós-verdade, a autora explicita a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com o rigor científico e com a construção da consciência histórica. Essa preocupação está diretamente relacionada aos estudos de Circe Bittencourt (1998), que alerta para os riscos de uma história homogeneizada e ideologicamente manipulada e Marco Antônio Villaça Fonseca (2003), que reforçam o papel da História como disciplina formativa, crítica e emancipadora.

A escola, nesse contexto, precisa formar leitores e produtores críticos de conteúdo, capazes de identificar intencionalidades e estratégias discursivas nos meios de comunicação. O letramento midiático, como sugere Clarice Viola Coscarelli (2005), envolve justamente esse exercício de leitura e produção textual em ambientes digitais, com compreensão das linguagens e da dinâmica das mídias. Araújo, ao defender uma prática pedagógica investigativa, crítica e centrada no estudante, propõe um caminho alinhado a essa concepção: de que não basta usar a tecnologia, é preciso compreender sua linguagem, sua lógica e seu impacto nas formas de pensar e aprender.

Ao final do capítulo, Araújo propõe uma concepção de ensino em que o professor é visto como mediador e pesquisador, e o estudante como sujeito ativo no processo de construção do saber. Essa visão dialoga com uma pedagogia crítica e transformadora, em que o uso das tecnologias não se dá de forma instrumental, mas sim como ferramenta para a leitura de mundo e para a ação consciente e coletiva. Essa concepção também está em sintonia com autores como Henry Jenkins (2009), ao enfatizar a cultura da participação e a colaboração, e com Ivana Signorini (2012), ao apontar os obstáculos estruturais que ainda comprometem uma educação digital inclusiva e democrática. É fundamental compreender, com um olhar sensível, que as tecnologias, por si só, são apenas ferramentas. É quando nos apropriamos de seu

potencial pedagógico que elas ganham força para promover transformações significativas.

Em síntese, o capítulo Letramento Digital e Midiático: Possibilidades e Caminhos no Ensino de História Africana e Afro-Brasileira traz uma reflexão sólida e necessária sobre os caminhos e limites da educação midiática no ensino de História. O texto apresenta um olhar sensível e crítico sobre a realidade escolar brasileira, sem perder de vista a potência das práticas pedagógicas quando aliadas à reflexão, à formação docente contínua e ao compromisso com a justiça social. Ao enfatizar o letramento midiático como ferramenta fundamental para enfrentar as contradições da escola na era digital, Araújo contribui significativamente para a renovação da prática docente e para a consolidação de um ensino de História mais significativo e conectado com os desafios do presente.

4.4 TEXTO 4

Dentre os trabalhos selecionados para compor o corpus da pesquisa, foi realizada a análise de um capítulo da dissertação de Italúzia Pereira de Castro Santos, intitulada *“As mídias digitais nas aulas de História Medieval: discussão sobre práxis pedagógica com os professores de História do município de Casa Nova – BA”* (2023).

A referida dissertação tem como objetivo investigar como a Idade Média vem sendo abordada no contexto escolar, assim como analisar de que forma as mídias digitais influenciam a práxis pedagógica no ensino de História Medieval. Para esta análise, será considerado especificamente o capítulo dedicado à apresentação e discussão dos resultados, por se tratar da seção em que a autora focaliza diretamente as práticas pedagógicas observadas no desenvolvimento da pesquisa.

O material em análise apresenta um estudo qualitativo sobre a inserção das mídias digitais na prática pedagógica de docentes de História, com foco no Ensino Fundamental e, especialmente, nas abordagens voltadas ao ensino de História Medieval. A pesquisa evidencia as percepções, experiências e desafios enfrentados por uma professora da rede pública, trazendo à tona as limitações e possibilidades da utilização das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A análise revela uma percepção limitada, por parte dos docentes, acerca das potencialidades das mídias digitais no ensino de História. Muitas vezes, essas ferramentas são utilizadas de maneira simplificada, apenas como apoio para a

exibição de vídeos — os chamados “videozinhos” — o que denuncia uma compreensão ainda restrita sobre seu uso pedagógico. Como aponta a docente participante da pesquisa: “[...] quando quer mostrar algum videozinho aos alunos, mostrar no computador mesmo pra (sic) chamar de poucos alunos pra (sic) irem vendo” (Santos, 2023, p. 78).

Esse tipo de prática, embora comum, reflete o que Henry Jenkins (2009) critica ao discutir a urgência da formação de uma cultura participativa na escola, em que as mídias sejam utilizadas não apenas como reproduzoras de conteúdo, mas como ferramentas que ampliam o repertório dos estudantes e desenvolvem seu pensamento crítico.

Essa cena traz à tona memórias da minha própria trajetória como professora. É muito comum ouvir esse tipo de discurso, como se passar um “videozinho” ou utilizar mídias e tecnologias não fosse algo tão pedagógico quanto dar uma super aula de História usando o livro didático e o quadro — ou até menos que isso, só a sua voz e todo o seu conhecimento. Quando comecei a dar aula, eu me sentia uma péssima professora ao usar uma vídeo-aula, um filme ou até mesmo um trecho de filme. Achava que não estava sendo boa o suficiente, como se estivesse “fazendo corpo mole”.

Até que, um dia, aconteceu um diálogo com uma aluna do 8º ano que me marcou. Ela perguntou: “Professora, a senhora vai passar aquele vídeo daquele canal legal pra gente?” Eu, meio grossa, respondi: “Vocês nunca querem ter aula, só querem assistir vídeo”. E ela me disse: “Mas professora, a gente entendeu tudo com o vídeo. Se a gente entendeu, qual é o problema?” Eu fiquei sem resposta. E depois me peguei pensando: qual era o problema?

O problema, na verdade, era eu mesma — achando que, se usasse muitos vídeos, não seria uma boa professora. Enquanto isso, os alunos me viam justamente como uma boa professora por trazer estratégias que faziam sentido para eles, que os ajudavam a aprender de verdade. Essa reflexão dialoga diretamente com os objetivos deste trabalho, ao apontar que o letramento digital e midiático no ensino de História exige romper com uma lógica tradicionalista que associa inovação à superficialidade. O uso das mídias, quando bem orientado, pode sim qualificar a aprendizagem.

Voltando à análise, nota-se que há certa consciência, ainda que embrionária, por parte da professora investigada, de que o uso das mídias pode ir além do caráter

expositivo. Essa consciência, no entanto, esbarra na falta de formação específica e na ausência de condições materiais. A docente comenta: “pelo município ano passado foram oferecidas duas formações se não me engano... mas eu mesma tive interesse em fazer, por necessidade mesmo, porque eu estava precisando” (Santos, 2023, p. 74).

Essa fala indica que o caminho para transformar o uso passivo das mídias em práticas de letramento crítico passa, necessariamente, pela formação continuada. Isso está em consonância com David Buckingham (2010), que afirma que o letramento midiático não se resume ao acesso às ferramentas, mas à capacidade crítica de interpretá-las, analisá-las e produzir com elas.

A própria infraestrutura escolar aparece como um dos principais obstáculos à integração crítica das mídias. A autora do estudo destaca: “a escola possui um laboratório de informática, entretanto, em momento algum a docente se refere à possibilidade de utilizá-los com os (as) alunos(as) para realizar atividades guiadas ou de pesquisas” (Santos, 2023, p. 74). Há, portanto, uma ausência de cultura institucional voltada ao uso pedagógico significativo das mídias, o que acaba por reforçar sua marginalização na prática docente.

Somam-se a isso os efeitos da precarização do trabalho docente, que dificultam a organização e o planejamento de práticas mais criativas. Professores sobrecarregados, atuando em diversas escolas, com turmas cheias e pouco tempo para formação, enfrentam um cotidiano que nem sempre permite experiências inovadoras com as tecnologias. A ausência de tempo e estrutura, aliada à falta de valorização profissional, acaba desestimulando práticas mais críticas e participativas com o uso das mídias digitais.

Por outro lado, os estudantes já consomem essas mídias de forma intensa — jogos, filmes, redes sociais, memes — e, muitas vezes, constroem por meio delas seus referenciais sobre História e cultura. Essas mídias, contudo, frequentemente carregam imagens estereotipadas ou distorcidas sobre certos períodos históricos. A professora reconhece: “quando quer mostrar algum videozinho aos alunos... às vezes não consigo baixar” (Santos, 2023, p. 74), evidenciando mais uma vez as limitações técnicas envolvidas.

Nesse contexto, o desafio se torna transformar o consumo espontâneo dos alunos em oportunidade pedagógica. Como aponta Santos (2023),

“é importante refletir sobre os usos que os alunos e alunas fazem dessas mídias no cotidiano, utilizando-se dessas interações como objeto de discussão para pensar o cotidiano em sala de aula”. (Santos, 2023, p. 77)

Essa perspectiva está diretamente relacionada à proposta de Rojo (2013) e Ivana Signorini (2021), que defendem a escola como um espaço de articulação entre os letramentos escolares e os letramentos sociais e digitais, valorizando a mediação docente nesse processo.

A análise de um dos capítulos da dissertação de Santos (2023), portanto, revela que, embora existam obstáculos significativos à prática do letramento digital e midiático no ensino de História — como infraestrutura precária, formação insuficiente e desvalorização profissional —, também há caminhos possíveis. O próprio consumo midiático dos estudantes e o reconhecimento, mesmo que parcial, das possibilidades das mídias pelos professores, indicam que é possível promover práticas mais críticas e criativas. Para isso, é necessário investir de forma contínua na formação docente, na melhoria das condições materiais e na construção de uma cultura pedagógica que enxergue nas mídias digitais não apenas uma ferramenta, mas uma linguagem a ser compreendida, criticada e utilizada de forma significativa para a construção do conhecimento histórico.

4.5 TEXTO 5

Para fins desta análise, foi selecionado o Capítulo 3 da dissertação intitulada *Tecnologias Digitais no Ensino de História: Discurso solucionista e plataformação na SEDUC/MT (2024)*, de autoria de Carlos Rodrigo Soares. Intitulado “A perspectiva de professores de História sobre as tecnologias digitais no ensino de História”, esse capítulo apresenta depoimentos e reflexões de docentes da rede estadual de ensino do Mato Grosso, revelando como percebem, vivenciam e interpretam o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Um pouco diferente dos outros textos analisados, que focam nas práticas docentes quanto à utilização de mídias e tecnologias, esse material em específico traz a perspectiva dos professores de história sobre o uso das tecnologias digitais no ensino, focando na região de Barra do Garças, Mato Grosso. É interessante notar como este estudo, ao focar nas percepções dos professores de História e não apenas em práticas isoladas, amplia nosso entendimento sobre os desafios reais enfrentados no chão da escola. Isso me faz pensar em como é indispensável ouvir

quem está envolvido no processo educativo para além dos discursos normativos das políticas públicas.

O estudo recolheu respostas de 22 professores por meio de um questionário e fez uma análise detalhada dos temas que surgiram, conectando com teorias sobre tecnologia e educação. Os professores de História participantes demonstram opiniões diversificadas quanto à presença das tecnologias digitais nas escolas da região.

Algumas percepções positivas indicam que há professores que se sentem relativamente confortáveis e veem as tecnologias como ferramentas que potencializam o ensino, destacando que o uso adequado pode fortalecer o vínculo entre aluno e conteúdo, além de tornar o trabalho mais eficaz. Entretanto, uma grande parcela dos docentes relata dificuldades de acesso e de domínio das ferramentas digitais, apontando a necessidade de maior formação e infraestrutura adequada, como internet de qualidade, equipamentos tecnológicos e capacitações continuadas.

Perceber essa variedade de experiências me provoca a refletir sobre como as condições materiais, a formação prévia e até as trajetórias pessoais influenciam diretamente no modo como os professores lidam com as TDIC. Muitas vezes, interpretamos resistência como desinteresse, quando na verdade pode ser insegurança ou falta de apoio.

Uma experiência que ilustra bem essa realidade é a dificuldade que enfrento ao tentar utilizar os chromebooks com minhas turmas da EJA. Nessas salas, convivo com uma grande diversidade etária e turmas bastante cheias. Meus alunos mais velhos, em especial, apresentam dificuldades significativas no uso das tecnologias, o que muitas vezes impede que eu alcance os objetivos propostos para a aula. Em diversas ocasiões, o tempo é consumido apenas na tentativa de acessar a plataforma, e acabo criando, sem querer, um distanciamento em relação às tecnologias nessas turmas. Ainda assim, tento ressignificar esses momentos: há estudantes que mal sabem manusear o celular, e para eles, conseguir ligar um computador já representa uma conquista. Nessas pequenas vitórias, percebo que nem tudo está perdido — e que talvez o caminho esteja em respeitar os ritmos e possibilidades de cada grupo.

A análise dos dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso permite compreender como

esses profissionais têm se relacionado com as tecnologias digitais em sua prática pedagógica no ensino de História.

A primeira questão investigou se os docentes participaram, em 2023, de formações ou cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) sobre o uso de tecnologias digitais. O objetivo era verificar o envolvimento dos professores com as ações formativas promovidas pela política pública. A maioria dos participantes afirmou ter participado dessas formações, embora a adesão tenha sido limitada devido ao curto período de inscrição — apenas trinta dias —, o que restringiu o número de inscritos. Ainda assim, os dados revelam interesse e engajamento dos docentes nas propostas voltadas à integração das TDIC na prática educativa.

A segunda questão procurou avaliar a percepção dos professores quanto à contribuição das formações para a prática docente. De modo geral, os participantes reconheceram que as capacitações tiveram impacto positivo em suas atividades, embora alguns tenham apontado a necessidade de mais oportunidades formativas, com conteúdos mais aprofundados e alinhados às demandas da sala de aula.

Em relação à frequência de uso das tecnologias digitais no ensino de História, os dados mostram uma presença significativa dessas ferramentas nas práticas pedagógicas. Cerca de 77,3% dos docentes declararam utilizá-las semanalmente ou diariamente, sendo 45,5% de forma semanal e 31,8% diariamente. Esse resultado aponta para uma incorporação constante das TDIC nas rotinas de ensino, ainda que com variações conforme as condições de cada escola ou turma.

A percepção dos professores sobre o impacto das tecnologias digitais na aprendizagem histórica também foi investigada. A maioria dos respondentes (77%) acredita que houve melhora no desempenho dos estudantes a partir do uso dessas tecnologias, sendo que metade deles concorda totalmente com essa afirmação. Isso evidencia uma visão predominantemente otimista quanto ao potencial pedagógico das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem da História.

Contudo, quando questionados sobre a existência de um discurso de solucionismo tecnológico por parte da Seduc-MT — ou seja, a ideia de que a tecnologia, por si só, resolveria os problemas da educação —, 23% dos professores disseram discordar totalmente dessa premissa, e 14% mantiveram-se neutros. Esse dado revela uma certa resistência ou percepção crítica por parte dos educadores

diante de visões tecnicistas e simplificadoras da educação, que desconsideram os múltiplos fatores que influenciam o processo educacional.

A crítica ao solucionismo me parece um sinal de amadurecimento da categoria docente, que compreende que tecnologia não é mágica que em um estalar de dedos apaga os ciclos de precarização da educação. Isso me lembra todas as vezes que já me senti frustrada ao tentar utilizar tecnologias e ter sucesso. Jesús Martín Barbero (1996), adverte que a inserção de tecnologias no ambiente escolar, por si só, não é capaz de solucionar os problemas estruturais da educação. Pelo contrário, pode acabar ocultando desigualdades profundas ao ser associada, de forma acrítica, à ideia de modernização.

Por fim, a pesquisa também abordou a opinião dos professores sobre o uso da plataforma digital AVADEF/Plurall no ensino de História. A maioria dos docentes demonstrou avaliação positiva, com 36% concordando totalmente e 41% parcialmente que a plataforma contribui com suas aulas, totalizando 77% de aprovação. Esse resultado indica que os recursos oferecidos pela plataforma têm sido bem recebidos pelos professores, sendo percebidos como aliados no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

"O letramento digital não é apenas uma habilidade técnica. É preciso avaliar e usar a informação de forma crítica, se quisermos transformá-la em conhecimento. (Buckingham, 2010, p. 49)

Embora eu não veja como necessária a obrigatoriedade do uso dessas plataformas — que, quando impostas, acabam engessando a prática pedagógica e gerando mais uma cobrança sobre o professor —, reconheço que, em certos contextos, elas podem ser grandes facilitadoras. Um exemplo disso é a realidade dos estudantes do período noturno, muitos dos quais são trabalhadores e enfrentam dificuldades para cumprir integralmente a carga horária presencial. Nesses casos, o uso de plataformas digitais para algumas disciplinas permite uma flexibilização que contribui para a continuidade dos estudos, sem comprometer a conclusão do ensino médio.

A partir dos dados, nota-se que embora exista uma valorização do potencial pedagógico das tecnologias digitais, a incorporação efetiva ainda encontra entraves. A participação nas formações oferecidas pela Seduc foi prejudicada tanto pela limitação de tempo para inscrição quanto pela escassez de ações formativas, o que compromete o aprofundamento das práticas docentes com as TDIC.

Além disso, alguns professores demonstraram resistência ou ceticismo frente às novas ferramentas, refletindo um certo conservadorismo ou falta de familiaridade com a cultura digital. Também há relatos de que o uso irrestrito de celulares em sala de aula interfere negativamente no andamento das atividades, o que reforça a necessidade de mediação pedagógica para que o uso das tecnologias seja efetivo e contextualizado.

A coexistência de uma postura crítica diante do discurso de solucionismo tecnológico, somada à percepção positiva dos impactos das TDIC na aprendizagem, revela uma tensão entre as possibilidades e os limites da digitalização da educação pública, exigindo políticas formativas mais consistentes, infraestrutura adequada e valorização da autonomia docente.

Essa parte reforça o que vivencio diariamente: a vontade de inovar existe, mas as condições muitas vezes me travam. O tempo, os recursos, o apoio — tudo isso pesa. E muitas vezes, somos responsabilizados individualmente por um problema que é coletivo e estrutural, o que me desanima ainda mais, no final das contas a culpa é sempre do professor e se ele se esforçar só mais pouquinho da conta de tudo.

Desse modo, o estudo evidencia que o uso das tecnologias digitais no ensino de História na rede estadual de Mato Grosso é atravessado por contradições entre o discurso oficial, às condições reais de trabalho docente.

A análise também mostra que os professores não aceitam de forma acrítica os direcionamentos tecnológicos impostos, demonstrando uma percepção crítica frente ao solucionismo tecnológico e à plataformização da educação. Nesse cenário, é fundamental que o uso pedagógico das tecnologias seja acompanhado de investimentos em formação continuada e principalmente escuta ativa dos educadores e respeito à complexidade dos processos educativos.

A disciplina de História exerce um papel essencial na construção da consciência crítica dos estudantes e na promoção de uma prática educativa voltada para a transformação social. Nessa perspectiva, o professor assume uma função ativa, sendo responsável por formar sujeitos históricos e não apenas por repassar conteúdos. (Fonseca, 2003)

O professor precisa ser visto como parte do processo, não apenas como executor de decisões de cima para baixo ou mero mediador de tecnologias nós estamos a frente do processo de ensino junto com nossos estudantes, acompanham

diretamente as mudanças educacionais, se continuarmos sendo excluídos da tomada de decisões não é possível que o cenário melhore, Selma Garrido Pimenta (2002) reforça que “o professor precisa ser visto como um sujeito reflexivo, capaz de problematizar sua prática e participar ativamente da construção das políticas educacionais.”

5 DISCUSSÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu da inquietação em compreender como o letramento digital e midiático vem sendo pensado e praticado no ensino de História. Como professora, tenho acompanhado de perto as transformações que atravessam o mundo da educação e me reconheço nas angústias e nos desafios enfrentados por tantos outros docentes ao tentar colocar em prática as múltiplas possibilidades que as mídias e tecnologias oferecem para o trabalho em sala de aula.

Mais do que investigar conceitos, buscou-se olhar com atenção para as experiências de professores que, entre tantos desafios, tentam reinventar suas práticas em meio às transformações provocadas pelas tecnologias digitais. A análise de dissertações produzidas entre 2020 e 2024, junto a uma base teórica, permitiu perceber os caminhos que vêm sendo trilhados em direção a um ensino mais crítico, conectado com o tempo presente e com os estudantes que encontramos em sala.

Ficou evidente que, apesar das dificuldades estruturais, da falta de formação adequada e das limitações impostas por abordagens ainda tradicionais, há muitos educadores comprometidos em utilizar as mídias de maneira criativa, reflexiva e significativa. E quando isso acontece, os resultados apontam para práticas que se aproximam da vida dos estudantes, dialogam com suas histórias e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento histórico.

As experiências analisadas mostram que é possível romper com um ensino engessado quando se aposta no protagonismo discente e se cria um ambiente em que os estudantes não apenas aprendem sobre a História, mas também se reconhecem nela. Em meio a tantas vozes e imagens que circulam cotidianamente, o ensino de História pode — e deve — oferecer ferramentas para que esses jovens aprendam a ler criticamente o mundo, compreendendo as narrativas que os cercam e construindo outras, mais conscientes.

Acredito que o uso das tecnologias no ensino não deve ser visto como uma adaptação ao novo, mas como uma oportunidade de ressignificar o próprio ato de ensinar, afinal, essas ferramentas, por si só, não têm o poder de transformar o ensino, é o uso intencional e com propósito pedagógico que lhes confere sentido e potencial educativo.

Reconheço que o letramento midiático carrega um potencial que já não pode mais ser ignorado. Diante das transformações do nosso tempo, torna-se urgente

buscar alternativas para inseri-lo no ensino de forma significativa. Não se trata de um conteúdo extra, mas de um caminho necessário para formar estudantes capazes de desenvolver as habilidades previstas pelas diretrizes educacionais e, acima de tudo, de compreender criticamente o mundo em que vivem.

Enquanto professora, entendo que temos a responsabilidade de criar condições para que nossos alunos alcancem essas competências. No entanto, também reconheço que esse processo não pode recair apenas sobre os educadores, como se fôssemos os únicos responsáveis por salvar uma escola em crise. A formação crítica dos estudantes deve ser uma construção coletiva, e isso exige mais do que boa vontade individual — demanda políticas públicas concretas, investimentos reais em educação e, principalmente, escuta ativa nos espaços de decisão.

É preciso que os documentos oficiais e as políticas educacionais dialoguem com os professores, considerando suas experiências, limites e potências. Só assim será possível construir caminhos verdadeiramente transformadores, que respeitem os sujeitos envolvidos no processo e promovam uma educação que vá além dos discursos, enraizada na realidade de quem vive e ensina nas escolas todos os dias.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARAÚJO, E. R. D. de. **Ensino de História africana e afro-brasileira por meio do letramento digital e midiático**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: <https://uespi.br/wp-content/uploads/2023/08/ERIKA-RENATA-DIAS-DE-ARAUJO-DIS-SERTACAO.pdf>. Acesso em 06 de jun. 2025.

BUCKINGHAM, D. **Educação para a mídia: alfabetização para um mundo mediático**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUENO, A.; NETO, J. M. (org.). **Ensino de História: Mídias e Tecnologias**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. ISBN: 978-65-00-02130-1.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk_0e-with-cover_page-v2.pdf. Acesso em 07 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 4 de janeiro de 2025. Dispõe sobre o uso de aparelhos eletrônicos por estudantes da educação básica durante as atividades escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 jan. 2025.

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras** – TIC Educação 2021. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital** – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. Letramento digital. In: CEALE. **Glossário de verbetes**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras>. Acesso em: 03 ago. 2024.

CRUZ, Denise Macedo; SOUZA, Thayse Ferreira Mota de. **Letramento midiático (verbo)**. In: MILL, Daniel (org.). *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologia e de Educação a Distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 387-390. Disponível em: https://www.academia.edu/37261283/CRUZ_D_M_SOUZA_T_F_M_Letramento_midi%C3%A1tico_verbo. Acesso em: 03 ago. 2024.

FARIAS, J. P. de O. **O uso de podcast para o ensino e aprendizagem de História: produção e difusão com/para alunos do ensino médio**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11248743#. Acesso em: 06 jun. 2025.

FONSECA, S. G. **Didática e Práticas de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. 10 dez. 2024.

Instituto Palavra Aberta. (2020). **Guia da Educação Midiática**. Disponível em:

<https://www.educamidia.org.br/guia>

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy**. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 28, n. 2, p. 369-386, 2007. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/249913508_Toward_Critical_Media_Literacy_Core_concepts_debates_organizations_and_policy. Acesso em: 15 de set. 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LIMA, N. V., Nto.; CARVALHO, A. B. de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, e40207, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tl/a/TYv3khGmQBQmKBSdxYz9RTm/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LIMA NETO, Newton Vieira; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. **Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores**. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 15, p. e40207, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.40207. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/40207> . Acesso em: 26 jul. 2025.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación**. In: *Nómadas*, Bogotá, n. 5, set. 1996, p. 10-22. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/237022416_Heredando_el_futuro_Pensar_la_educacion_desde_la_comunicacion. Acesso em: 28 de nov. 2024.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a Internet na educação**. Ciência da Informação, Brasília, v. 26, n. 2, p. 123–132, 1997.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. Análise de conteúdo: uma técnica de análise de dados qualitativos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7–32, 1999.

ORIÁ, J. R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006. v. 1, p. 128–148.

PEREIRA, Luís Sérgio; RAMOS, Érica. **Educação midiática: conceitos, história e propostas**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, S. G. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes campos do saber**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. [S.l.]: MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ROJO, R. **Escola e os multiletramentos: subjetividades, práticas sociais e culturas de participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROJO, R. (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, F. R.; DIAS, M. C. N. **Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs**. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, 2012. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/37137e23-60f8-4458-ba8b-ae40f359e88a/content>. Acesso em: 02 de mar. 2025.

SANTOS, I. P. de C. **As mídias digitais nas aulas de História Medieval: discussão sobre práxis pedagógica com os professores de História do município de Casa Nova – BA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13780440. Acesso em: 28 de jun. 2025.

SIGNORINI, Ivana. **Letramento digital e identidades na cultura digital**. In: ROJO, Roseli (org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, Ivana. **Letramentos e redes sociais**: desafios para a educação. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, D. A. da. **Letramento histórico-digital**: ensino de História e tecnologias digitais. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/bdcca3ad-bfc7-476f-b0b7-e5ac93489048/content>. Acesso em: 28 de nov. 2024.

SILVA, J. B. da, Jr.. **O ensino de História e as novas tecnologias**: questões de métodos sobre o ensino-aprendizagem de História em protagonismo discente. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10351847. Acesso em: 03 de jun. 2025.

SOARES, C. R. **Tecnologias digitais no ensino de História**: discurso solucionista e plataformização na SEDUC/MT. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15153258. Acesso em: 10 de jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335>. Acesso em: 12 de set. 2025.

UNESCO. **Educação Midiática e Informacional**: um currículo para professores. Paris: UNESCO, 2021.