



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**DAYSE WALLACE SOUZA DE OLIVEIRA
GESSICA RODRIGUES S. AROUCHA
THAYS DA SILVA COSTA**

**A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM E OS IMPACTOS DO
LETRAMENTO DIGITAL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SÃO LUIZ DO ANAUÁ – RR

2026

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM E OS IMPACTOS DO LETRAMENTO DIGITAL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DAYSE WALLACE SOUZA DE OLIVEIRA

GESSICA RODRIGUES S. AROUCHA

THAYS DA SILVA COSTA

RESUMO

Este artigo analisa, por meio de revisão bibliográfica e documental, a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao processo de ensino e aprendizagem e suas possibilidades para o desenvolvimento do letramento midiático digital de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Parte-se do problema de que a presença de recursos digitais na escola, por si só, não assegura aprendizagem significativa, uso ético das mídias nem formação crítica dos estudantes. O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades, os limites e as condições pedagógicas da integração das TDIC nessa etapa escolar, considerando a mediação docente, a cultura digital prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as especificidades educacionais de Roraima. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e interpretativo, fundamentada em estudos sobre alfabetização, letramento, multiletramentos, cultura digital e mediação pedagógica, além de documentos oficiais e indicadores públicos. A análise indica que as TDIC podem favorecer o protagonismo estudantil, a autoria multimodal, a leitura crítica das mídias e a ampliação das práticas de linguagem, desde que articuladas ao planejamento pedagógico, à formação docente e às condições de infraestrutura, conectividade e acesso. Conclui-se que o letramento midiático digital constitui dimensão formativa da cidadania contemporânea, especialmente em contextos amazônicos, interioranos e marcados por desigualdades digitais, como parte da realidade educacional roraimense.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; cultura digital; letramento midiático digital; ensino fundamental; Roraima.

ABSTRACT

This article analyzes, through a bibliographic and documentary review, the integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) into the teaching and learning process and their possibilities for developing digital media literacy among third-grade elementary school students. It addresses the problem that the presence of digital resources at school, by itself, does not ensure meaningful learning, ethical media use, or critical student education. The general objective is to analyze the possibilities, limitations, and pedagogical conditions for integrating DICT at this educational stage, considering teacher mediation, the digital culture established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), and the educational specificities of Roraima. This is a qualitative bibliographic and documentary study with an exploratory and interpretive character, grounded in studies on literacy, multiliteracies, digital culture, and pedagogical mediation, as well as official documents and public indicators. The analysis indicates that DICT can foster student agency, multimodal authorship, critical media reading, and broader language practices when connected to pedagogical planning, teacher education, infrastructure, connectivity, and access. It concludes that digital media literacy is a formative dimension of contemporary citizenship, especially in Amazonian, inland, and digitally unequal contexts such as parts of Roraima.

Keywords: pedagogical practices; digital culture; digital media literacy; elementary education; Roraima.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela presença crescente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em diferentes esferas da sociedade, o que transforma os modos de interação, comunicação e construção do conhecimento. No campo educacional, essa realidade exige que a escola ressignifique práticas tradicionais e integre recursos digitais de maneira pedagógica, crítica e intencional.

Neste artigo, adota-se a expressão Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por abranger recursos, linguagens, dispositivos, plataformas e ambientes digitais que reconfiguram práticas de leitura, escrita, comunicação, autoria e participação social. Essa escolha conceitual evita reduzir a tecnologia a equipamentos e permite compreendê-la como linguagem, prática cultural e instrumento de mediação pedagógica.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância da cultura digital ao estabelecê-la como Competência Geral n. 5 e orientar que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (Brasil, 2018).

No 3º ano do Ensino Fundamental, o tema assume especial relevância porque os estudantes se encontram em processo de consolidação da alfabetização, ampliação da leitura compreensiva, produção escrita, oralidade e contato com diferentes gêneros textuais e multimodais. Nessa perspectiva, o letramento midiático digital não substitui a alfabetização linguística, mas a amplia ao inserir a criança em práticas sociais que envolvem texto verbal, imagem, som, vídeo, hipertexto, pesquisa, jogos educativos e produção autoral.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo fundamenta-se em uma concepção sociocultural, sociointeracionista e crítica da aprendizagem. Nessa perspectiva, a criança aprende na interação com outras pessoas, com a linguagem, com a cultura e com os instrumentos de seu tempo. As TDIC, portanto, não são compreendidas como solução técnica para os desafios educacionais, mas como recursos culturais capazes de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento quando integrados ao currículo e mediados pelo professor.

No contexto de Roraima, essa discussão requer atenção às desigualdades de acesso, à interiorização, à diversidade sociocultural e às condições concretas das escolas públicas. São Luiz do Anauá, município localizado no sul do estado, apresenta características territoriais, populacionais e educacionais que demandam análise contextualizada, sobretudo quanto à conectividade, à formação docente, ao acesso a dispositivos digitais e ao uso pedagógico das tecnologias.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as possibilidades, os limites e as condições pedagógicas para que a integração das TDIC contribua para o desenvolvimento do letramento midiático digital no 3º ano do Ensino Fundamental, considerando a mediação docente, a cultura digital prevista na BNCC e o contexto educacional de Roraima?

Como pressuposto de análise, compreende-se que as TDIC podem contribuir para o desenvolvimento do letramento midiático digital quando utilizadas de forma planejada, crítica

e contextualizada, com mediação docente intencional. Contudo, seu potencial pedagógico depende de condições objetivas de infraestrutura, conectividade, acesso a equipamentos, formação de professores e articulação com práticas sociais de leitura, escrita e comunicação.

O objetivo geral deste artigo é analisar, com base em revisão bibliográfica e documental, as possibilidades, os limites e as condições pedagógicas da integração das TDIC no desenvolvimento do letramento midiático digital no 3º ano do Ensino Fundamental, considerando a mediação docente, a BNCC e o contexto educacional de Roraima.

Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender os conceitos de alfabetização, letramento, multiletramentos e letramento midiático digital; b) analisar a Competência Geral n. 5 da BNCC, a Política Nacional de Educação Digital e o Documento Curricular de Roraima como marcos normativos; c) discutir o papel do professor como mediador crítico no uso das TDIC; d) identificar desafios relacionados à infraestrutura, à conectividade, à formação docente e à desigualdade digital no contexto roraimense; e) apontar caminhos pedagógicos para o uso ético, crítico e autoral das tecnologias no 3º ano do Ensino Fundamental.

A justificativa acadêmica do estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre o letramento midiático digital nos anos iniciais, especialmente nos cursos de formação de professores. A justificativa social relaciona-se à urgência de formar estudantes capazes de acessar, interpretar, avaliar, produzir e compartilhar informações de forma ética e responsável. A justificativa pessoal e formativa vincula-se à experiência das autoras como futuras pedagogas em Roraima, realidade na qual a escola pública precisa dialogar com as tecnologias sem desconsiderar limites de acesso, desigualdades territoriais e especificidades locais.

Para responder ao problema proposto, o trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A análise contempla documentos oficiais, indicadores públicos e produções acadêmicas que contribuem para compreender a cultura digital na educação brasileira e roraimense. O artigo organiza-se em introdução, metodologia, fundamentação teórica, análise e discussão dos resultados, considerações finais e referências.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e interpretativo. Esse delineamento foi escolhido pela necessidade de reunir, analisar e problematizar produções acadêmicas e documentos oficiais sobre a integração das TDIC no Ensino Fundamental, especialmente no desenvolvimento do letramento midiático

digital no 3º ano. A organização metodológica segue princípios gerais da pesquisa bibliográfica e documental discutidos por Gil (2019).

A pesquisa bibliográfica considerou livros, artigos científicos, capítulos de livros, dissertações, teses e outras produções acadêmicas sobre alfabetização, letramento, multiletramentos, cultura digital, mediação pedagógica, metodologias ativas e formação docente. A pesquisa documental abrangeu a BNCC, a Lei n. 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), o Documento Curricular de Roraima (DCRR), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e estudos publicados por instituições e periódicos vinculados a Roraima.

Foram utilizados os seguintes descritores de busca: tecnologias digitais na educação; TDIC; letramento digital; letramento midiático; cultura digital; multiletramentos; ensino fundamental; 3º ano; formação docente; Roraima; São Luiz do Anauá. As buscas foram realizadas em bases e repositórios acadêmicos, entre os quais SciELO, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, periódicos da Universidade Estadual de Roraima (UERR), periódicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), repositórios institucionais e páginas oficiais de órgãos públicos.

Como critérios de inclusão, priorizaram-se textos publicados nos últimos dez anos, documentos oficiais vigentes e obras clássicas indispensáveis à compreensão do tema, como as de Freire (2021), Vygotsky (2007), Soares (2002, 2020), Ferreiro e Teberosky (1999), Papert (1994), Rojo e Moura (2012), Moran (2015), Kenski (2012), Buzato (2006) e Buckingham (2003). Foram excluídos textos sem relação direta com educação digital, letramento, mediação pedagógica, Ensino Fundamental ou formação docente, além de publicações duplicadas e documentos desatualizados.

O corpus de análise foi organizado em quatro categorias: a) alfabetização, letramento e multiletramentos; b) cultura digital, BNCC, PNED e DCRR; c) mediação docente, autoria e protagonismo estudantil; d) desafios de infraestrutura, conectividade, formação docente e desigualdade digital em Roraima. A análise consistiu na leitura interpretativa das fontes, com a identificação de aproximações, tensões e contribuições relacionadas ao problema de pesquisa.

Não houve coleta de dados em campo com estudantes ou professores. Por essa razão, as referências ao contexto de Roraima e de São Luiz do Anauá foram construídas com base em documentos oficiais, indicadores públicos e estudos locais. Essa limitação exige prudência na

formulação das conclusões e impede afirmar a comprovação empírica de impactos diretos das TDIC na aprendizagem dos estudantes.

Quadro 1 – Síntese do percurso metodológico

Elemento metodológico	Definição
Tipo de pesquisa	Bibliográfica e documental.
Abordagem	Qualitativa.
Caráter da pesquisa	Exploratório e interpretativo.
Fontes de pesquisa	Livros, artigos científicos, capítulos, dissertações, teses, documentos oficiais e indicadores públicos, incluindo BNCC, PNED, DCRR, IBGE, INEP/Censo Escolar e estudos sobre a educação em Roraima.
Descritores utilizados	Tecnologias digitais na educação; TDIC; letramento digital; letramento midiático; cultura digital; multiletramentos; ensino fundamental; 3º ano; formação docente; Roraima; São Luiz do Anauá.
Crítérios de inclusão	Obras clássicas e contemporâneas relacionadas ao tema, documentos oficiais vigentes e produções científicas publicadas, prioritariamente, nos últimos dez anos e pertinentes aos objetivos da pesquisa.
Crítérios de exclusão	Trabalhos sem relação direta com o objeto de estudo, publicações duplicadas, documentos desatualizados e estudos que não abordassem a integração das TDIC, o letramento digital ou a formação docente.
Categorias de análise	a) Alfabetização, letramento e multiletramentos; b) cultura digital, BNCC, PNED e DCRR; c) mediação docente, autoria e protagonismo estudantil; d) infraestrutura, conectividade, formação docente e desigualdade digital em Roraima.
Limitações da pesquisa	Não houve pesquisa de campo com estudantes ou professores. Os resultados expressam tendências e possibilidades identificadas na literatura e nos documentos analisados, sem comprovação empírica de impactos diretos sobre a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Base epistemológica: linguagem, mediação e cultura digital

A discussão sobre letramento midiático digital exige uma base epistemológica que supere tanto o tecnicismo quanto a ideia de neutralidade das tecnologias. Em uma perspectiva sociocultural, o conhecimento é produzido na interação entre sujeitos, linguagens, instrumentos e contextos históricos. Assim, as tecnologias digitais são compreendidas como artefatos culturais que mediam práticas sociais de leitura, escrita, comunicação e autoria.

Freire (2021) compreende a educação como prática dialógica e crítica, na qual ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Vygotsky (2007), por sua vez, destaca a importância da mediação e dos instrumentos culturais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A articulação dessas perspectivas permite compreender que o estudante não aprende apenas por estar diante de uma tela, mas por participar de situações orientadas, significativas e socialmente mediadas.

A linguagem, entendida como prática social, permite compreender que a aprendizagem ocorre nas interações entre os sujeitos e os instrumentos culturais disponíveis em determinado contexto histórico. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais não constituem apenas recursos técnicos, mas elementos mediadores das práticas de leitura, escrita, comunicação e produção de conhecimentos. Por isso, a integração das TDIC ao ambiente escolar requer intencionalidade

pedagógica, mediação docente e inserção em situações significativas de aprendizagem, favorecendo o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes (Soares, 2002).

No campo da alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem para a compreensão da construção do sistema de escrita, enquanto Soares (2020) diferencia alfabetização e letramento e evidencia que o domínio do sistema alfabético precisa articular-se às práticas sociais de leitura e escrita. No contexto digital, essa distinção se amplia: operar equipamentos corresponde a uma dimensão instrumental, ao passo que interpretar criticamente mídias, avaliar informações, produzir textos multimodais e agir de modo ético na rede aproxima-se do letramento midiático digital.

3.2 Letramento midiático digital, multiletramentos e autoria

No cenário educacional contemporâneo, a inserção das TDIC requer a ampliação das competências essenciais à formação discente. Para além do domínio técnico de dispositivos eletrônicos, torna-se necessário consolidar o letramento midiático digital como direito de aprendizagem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, em diálogo com as possibilidades pedagógicas do letramento digital (Coscarelli; Ribeiro, 2011).

O letramento midiático digital envolve a capacidade de acessar, compreender, selecionar, avaliar, produzir e compartilhar informações em diferentes linguagens e suportes. Essa noção aproxima-se dos multiletramentos discutidos por Rojo e Moura (2012), pois os textos contemporâneos não se limitam à palavra escrita: combinam imagens, vídeos, sons, hiperlinks, gráficos, emojis, jogos, plataformas e diferentes modos de produção de sentido.

Buzato (2006) compreende os letramentos digitais como práticas situadas, vinculadas a contextos sociais, culturais e históricos. Essa contribuição é fundamental para evitar uma visão universalista da tecnologia. Em Roraima, discutir letramento digital exige considerar diferenças entre escolas urbanas, do campo, indígenas, fronteiriças e interioranas, bem como desigualdades de acesso à internet, a equipamentos e à formação docente.

Buckingham (2003) amplia essa discussão ao abordar a educação midiática e destacar a necessidade de as crianças compreenderem como as mídias representam o mundo, selecionam informações, constroem sentidos e influenciam comportamentos. Desse modo, o letramento midiático digital não se reduz ao uso de computadores ou celulares; envolve aprender a ler criticamente mensagens, reconhecer interesses, identificar desinformação, proteger dados pessoais e produzir conteúdos de modo responsável.

Moran (2015) e Kenski (2012) sustentam que as tecnologias digitais podem ampliar metodologias, tempos e espaços de aprendizagem, mas não substituem o professor. A mediação

docente permanece como eixo estruturante do processo educativo, pois cabe ao professor selecionar recursos, problematizar conteúdos, orientar pesquisas, promover autoria e articular as TDIC aos objetivos pedagógicos. Essa perspectiva também dialoga com as discussões sobre currículo, inovação e metodologias ativas apresentadas por Almeida e Valente (2011), Bacich e Moran (2018) e Papert (1994).

3.3 BNCC, Política Nacional de Educação Digital e Documento Curricular de Roraima

A BNCC estabelece a cultura digital como competência geral da Educação Básica e orienta que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Essa diretriz requer que a escola deixe de tratar a tecnologia como atividade isolada de laboratório e passe a incorporá-la transversalmente às práticas pedagógicas (Brasil, 2018).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

A Lei n. 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), amplia esse debate ao organizar a política pública em eixos como inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e especialização digital, pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação (Brasil, 2023). A articulação entre a BNCC e a PNED evidencia que a cultura digital deve integrar a formação cidadã dos estudantes.

No âmbito local, o Documento Curricular de Roraima (DCRR) traduz orientações da BNCC para a realidade educacional roraimense e destaca a necessidade de considerar as peculiaridades sociais, culturais e territoriais do estado, a formação integral dos estudantes e a atuação docente nas redes de ensino (Roraima, 2019). O Currículo de Referência em Tecnologia e Computação do Centro de Inovação para a Educação Brasileira também oferece subsídios para a organização progressiva de aprendizagens relacionadas à cultura digital (CIEB, 2019).

3.4 Estudos sobre tecnologia, letramento digital e educação em Roraima

A contextualização local é fortalecida por estudos vinculados a Roraima. Costa, Andrade e Gonzalez (2024) analisam tecnobiografias de professores de línguas no estado e mostram que as experiências com tecnologia são marcadas por histórias de vida, usos sociais e trajetórias formativas. O estudo contribui para compreender que o letramento digital docente não decorre apenas de cursos técnicos, mas também de experiências culturais, profissionais e pessoais.

Favreto et al. (2022), em artigo publicado na revista *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, discutem o letramento digital como processo de ensino e aprendizagem em uma nova configuração social. A contribuição do estudo está em evidenciar que as transformações digitais exigem novas formas de compreender o ensino, a aprendizagem e a formação para a sociedade contemporânea.

Farias e Pereira (2021), também em publicação da revista *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, analisam o uso de tecnologias digitais na complementação da formação docente por meio da plataforma AVA MEC. Essa produção dialoga diretamente com a necessidade de formação continuada de professores para o uso pedagógico das TDIC.

Neves e Spósito (2024), em estudo publicado na revista *Norte Científico*, discutem tecnologias, inteligência artificial e práticas educacionais em contextos periféricos e multiculturais. Embora o foco inclua a inteligência artificial, a discussão contribui para compreender desigualdades socioeconômicas e informacionais que atravessam a educação digital em Roraima.

Em conjunto, esses estudos indicam que a apropriação das tecnologias digitais pelos docentes é influenciada pela formação continuada, pelas trajetórias pessoais, pelas experiências culturais e pelas condições institucionais de acesso aos recursos tecnológicos. O letramento digital configura-se, portanto, como prática social situada, construída em contextos específicos e relacionada às características socioculturais e educacionais de Roraima, o que reforça a necessidade de políticas públicas e ações formativas contextualizadas (Costa; Andrade; Gonzalez, 2024; Favreto et al., 2022; Farias; Pereira, 2021).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do corpus bibliográfico e documental indica que a integração das TDIC no 3º ano do Ensino Fundamental pode contribuir para o letramento midiático digital quando articulada a quatro dimensões: alfabetização e multiletramentos; protagonismo e autoria; mediação docente e formação continuada; e desafios de infraestrutura, conectividade e desigualdade digital no contexto de Roraima.

4.1 TDIC, alfabetização e multiletramentos

A literatura examinada indica que a integração das tecnologias no 3º ano do Ensino Fundamental pode apoiar a consolidação da alfabetização linguística e ampliar práticas investigativas compatíveis com essa etapa escolar.

Entretanto, os estudos analisados não sustentam a ideia de que as TDIC acelerem automaticamente a aprendizagem. Jogos educativos, vídeos, histórias digitais, plataformas de

leitura, produção de áudio, pesquisa orientada e atividades multimodais podem ampliar o interesse e a participação dos estudantes quando vinculados a objetivos didáticos claros. As tecnologias podem apoiar a consolidação da leitura e da escrita, mas não substituem práticas essenciais, como leitura em voz alta, produção textual, interação oral, escrita manual, exploração de livros impressos e acompanhamento individualizado.

No 3º ano, o trabalho pedagógico deve considerar que, segundo a BNCC, a alfabetização inicial constitui foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto o 3º ano assume papel relevante na consolidação, na ampliação e no uso social das práticas de linguagem (Brasil, 2018). Por isso, o letramento midiático digital deve dialogar com gêneros textuais, leitura crítica de imagens, produção de pequenos textos digitais, pesquisa orientada, oralidade, escuta e autoria.

4.2 Protagonismo estudantil e produção autoral

A segunda categoria identificada na análise refere-se ao deslocamento do estudante da condição de consumidor passivo de conteúdos para a de produtor ativo de conhecimentos em ambientes mediados por tecnologias digitais.

Essa categoria requer cuidado pedagógico. Protagonismo não significa permitir que a criança utilize a internet livremente e sem orientação. Significa criar situações didáticas nas quais o estudante produza sentidos, pesquise com acompanhamento, compare informações, construa pequenas narrativas, grave áudios, produza desenhos digitais, crie cartazes, organize dados simples e compartilhe descobertas de acordo com critérios éticos e de segurança.

A produção autoral no 3º ano deve ser compatível com a faixa etária e o desenvolvimento das crianças. Atividades como reconto digital de histórias, gravação de leitura, produção de pequenos vídeos educativos, criação de ilustrações digitais, uso de jogos de alfabetização e elaboração de combinados de segurança na internet podem aproximar o letramento midiático digital das práticas de sala de aula.

4.3 Formação docente e mediação pedagógica

Um resultado recorrente nas pesquisas analisadas é a centralidade da mediação pedagógica intencional. Essa centralidade é coerente com a base sociocultural e crítica adotada no estudo: o professor não deve ser reduzido a operador de equipamentos, nem o estudante deve ser tratado como “nativo digital” capaz de aprender sozinho. O professor planeja, seleciona recursos, problematiza informações, organiza interações, acompanha dificuldades, estabelece critérios de segurança e transforma o recurso digital em experiência de aprendizagem.

No contexto de Roraima, essa mediação exige formação continuada sensível às condições das escolas. Não basta oferecer cursos genéricos de informática; é necessário formar professores para planejar sequências didáticas com TDIC, utilizar recursos de baixa conectividade, selecionar ferramentas adequadas à idade, trabalhar o letramento informacional, orientar o uso ético de imagens e dados pessoais e adaptar práticas às realidades de escolas urbanas, do campo, indígenas, fronteiriças e interioranas.

4.4 Desafios da cultura digital em Roraima

A quarta categoria de análise reúne entraves e riscos relacionados à inserção da infância na cultura digital. Em Roraima, a discussão requer indicadores locais. São Luiz do Anauá apresenta características de município interiorano que tornam relevantes as questões de deslocamento, infraestrutura, acesso à internet e desigualdades territoriais (IBGE, 2024). Os indicadores do Censo Escolar e da pesquisa TIC Educação constituem fontes importantes para examinar a disponibilidade de conectividade, equipamentos e recursos tecnológicos nas escolas de Roraima (INEP, 2026; Cetic.br, 2024).

Esses desafios não negam a importância das tecnologias, mas evidenciam a necessidade de uma inclusão digital realista. Em escolas com internet instável ou poucos equipamentos, o professor pode recorrer a estratégias híbridas e de baixa conectividade, como recursos offline, vídeos previamente baixados, produção coletiva de cartazes digitais, leitura compartilhada de imagens projetadas, uso rotativo de dispositivos, atividades impressas articuladas a mídias e projetos de autoria coletiva.

A cultura digital também envolve riscos, como exposição indevida de imagens, publicidade infantil, cyberbullying, desinformação, uso excessivo de telas e compartilhamento de dados pessoais. Portanto, o letramento midiático digital no 3º ano deve incluir educação para o cuidado, a ética, a privacidade, o respeito ao outro e a leitura crítica das informações.

4.5 Síntese analítica: coerência entre objetivos, metodologia e resultados

Quadro 2 – Correspondência entre objetivos, categorias de análise e resultados

Objetivo específico	Categoria de análise	Resultado discutido no texto
Compreender alfabetização, letramento, multiletramentos e letramento midiático digital.	Alfabetização e multiletramentos.	As TDIC podem ampliar práticas de linguagem e autoria, sem substituir a alfabetização e as práticas de leitura e escrita.
Analisar a BNCC, a PNED e o DCRR.	Marcos legais e curriculares.	A cultura digital é relacionada à formação cidadã, à ética, à autoria e ao contexto educacional roraimense.
Discutir o papel do professor como mediador crítico.	Formação docente e mediação pedagógica.	A tecnologia, sem planejamento e mediação docente, não assegura aprendizagem crítica nem uso responsável.
Identificar desafios de infraestrutura, conectividade, formação docente e desigualdade digital.	Condições de acesso em Roraima.	A integração das TDIC depende de conectividade, equipamentos, políticas públicas e estratégias adaptadas às realidades locais.

Objetivo específico	Categoria de análise	Resultado discutido no texto
Apontar caminhos pedagógicos para o uso ético, crítico e autoral das tecnologias.	Protagonismo, autoria e segurança digital.	São propostas práticas compatíveis com o 3º ano, como narrativas digitais, gravações de leitura, pesquisa orientada e combinados de segurança.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica e documental permitiu compreender que a integração das TDIC no 3º ano do Ensino Fundamental ultrapassa a simples inserção de equipamentos digitais em sala de aula. Trata-se de um processo pedagógico, cultural e político que envolve alfabetização, letramento, multiletramentos, mediação docente, autoria estudantil, segurança digital e condições concretas de acesso.

A análise indica que as TDIC podem contribuir para o desenvolvimento do letramento midiático digital quando integradas ao planejamento pedagógico e orientadas por uma concepção crítica de educação. No 3º ano, podem ampliar práticas de leitura, escrita, oralidade, pesquisa, produção de imagens, escuta, autoria e colaboração, desde que utilizadas com intencionalidade didática e acompanhamento docente.

Evidenciou-se, ainda, que a mediação docente constitui condição indispensável. A familiaridade das crianças com telas e dispositivos não significa que elas possuam competências críticas, éticas e informacionais. Cabe à escola ensinar a pesquisar, selecionar, interpretar, produzir e compartilhar informações de forma responsável.

No contexto de Roraima e de São Luiz do Anauá, o estudo reforça que a cultura digital precisa ser analisada em relação às desigualdades de infraestrutura, conectividade, formação docente e acesso a equipamentos. As TDIC não devem ser tratadas como solução automática para os desafios educacionais, mas como recursos pedagógicos que podem fortalecer a aprendizagem quando articulados a políticas públicas, formação continuada e práticas contextualizadas.

Como limitação, reconhece-se que o estudo não realizou pesquisa de campo, o que impede afirmar impactos empíricos diretos sobre a aprendizagem dos estudantes. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem práticas concretas em escolas de Roraima, especialmente em municípios interioranos, analisando experiências docentes, condições de infraestrutura, projetos pedagógicos e percepções de estudantes e professores sobre o uso das TDIC.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 1 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- BUCKINGHAM, David. Media education: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. Campinas: UNICAMP, 2006. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].
- CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023. São Paulo: CGI.br, 2024. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].
- CIEB. Currículo de Referência em Tecnologia e Computação. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- COSTA, Alan Ricardo; ANDRADE, Danielle Pimenta da Silva; GONZALEZ, Alondra Rafaela Roque. Tecnobiografias na formação de professores de línguas: um estudo sobre letramentos digitais em Roraima. Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão, v. 9, n. 23, 2024. DOI: 10.32748/revec.v9i23.20585.
- FARIAS, Jonathan; PEREIRA, Ednaldo Coelho. Tecnologias digitais e seu uso na complementação da formação docente: uma análise da plataforma AVA MEC. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, v. 14, n. 2, 2021. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].
- FAVRETO, Elenor Kleber et al. O letramento digital como processo de ensino e aprendizagem em uma nova configuração social. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, Boa Vista, v. 15, n. 1, 2022. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IBGE. Cidades e Estados: São Luiz, Roraima. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/sao-luiz>. Acesso em: 1 jul. 2026.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].

NEVES, O. dos S.; SPÓSITO, Marcos André Fernandes. A inteligência artificial como ferramenta da educomunicação em contextos periféricos e multiculturais. Norte Científico, Boa Vista, 2024. [INFORMAÇÃO BIBLIOGRÁFICA A CONFERIR].

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RORAIMA. Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Boa Vista: SEED/UNDIME/CEE-RR, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.