

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E O USO DE NARRATIVAS TRANSMÍDIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

INFORMATION TECHNOLOGIES AND THE USE OF TRANSMEDIA
STORYTELLING IN GEOGRAPHY CLASSES

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 17/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786937282](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786937282)

Patrícia Gerlânia das Neves da Silva¹

RESUMO

Vivemos uma era marcada por crescentes avanços tecnológicos, um cenário onde as redes informacionais têm redefinido os caminhos para adquirir conhecimentos. Entretanto, há um descompasso entre a presença de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – na vida cotidiana e sua inserção nas práticas pedagógicas. Diante da necessidade de inovação pedagógica, a narrativa transmídia, enquanto metodologia ativa, mostra-se como recurso potencial para incluir o uso de TICs na escola. O objetivo desta pesquisa é analisar a viabilidade do uso das Narrativas Transmídia para ampliar a inserção das TICs nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais. A relevância desta investigação deve-se à importância das TICs na contemporaneidade, e a necessidade de engajamento escolar com as demandas atuais. A metodologia utilizada neste estudo foi a qualitativa e exploratória, baseada em pesquisas bibliográficas científicas da última década. Os resultados mostraram que a utilização das narrativas transmídia nas aulas de geografia, oferecem muitas possibilidades para a inserção de TICs na prática docente, atrelada a três fatores: formação docente, habilidades de informática dos estudantes e infraestrutura escolar adequada. Conclui-se que as Narrativas transmídia contribuem para aulas mais interativas conectando os estudantes ao conteúdo científico e ampliando o uso de TICs nas aulas de geografia.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação; Narrativas transmídia; Ensino da geografia.

ABSTRACT

We live in an era marked by rapid technological advancements, a landscape where information networks have redefined the ways in which knowledge is acquired. However, there is a gap between the presence of Information and Communication Technologies (ICTs) in

daily life and their integration into pedagogical practices. Given the need for pedagogical innovation, transmedia storytelling—as an active learning methodology—emerges as a potential resource for incorporating ICTs into the school environment. This research aims to analyze the feasibility of using transmedia storytelling to expand the integration of ICTs into Geography classes during the final years of elementary education (middle school). The study is significant due to the contemporary importance of ICTs and the need for schools to engage with current demands. A qualitative, exploratory methodology based on a review of scientific literature was employed. The results indicate that using transmedia storytelling in Geography classes offers numerous possibilities for integrating ICTs into teaching practice, contingent upon three factors: teacher training, students' computer skills, and adequate school infrastructure. The study concludes that transmedia storytelling fosters more interactive lessons by connecting students to scientific content and expanding the use of ICTs in Geography classes.

Keywords: Information and communication technologies; Transmedia storytelling; Geography education.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada por crescentes avanços tecnológicos em todos os segmentos produtivos. Com a integração da ciência à economia, os recursos tecnológicos aplicados à informação e comunicação foram inseridos no cotidiano social de forma vertiginosa, proporcionando a pessoas de todo o mundo o acesso fácil à informação.

Desta forma, os atos de comunicar, interagir, consumir e produzir informações através de diversas mídias tornou-se algo comum na

sociedade contemporânea. Percebemos que diversas pessoas, através de recursos midiáticos, contam suas próprias histórias, convergindo informações e narrativas em tempo real através das redes virtuais. Neste processo, passa a existir uma gama diversificada de produtores e consumidores de conteúdos, muitas vezes remixando produções, desenvolvendo-as e compartilhando-as nos mais diferentes tipos de mídias.

Entretanto, apesar da rápida inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs - no cotidiano social, sua inclusão nos cenários de educação formal vem acontecendo de maneira menos expressiva, embora seja uma demanda urgente. A maioria dos educadores/as são migrantes digitais, nasceram e cresceram em um mundo onde as TICs não eram disponíveis em larga escala, e com isso passaram a desenvolver competências digitais a partir de idade mais avançada, quando comparados aos estudantes.

De acordo com a Unesco (2022) o uso de TICs na educação brasileira revela a necessidade de melhoria das competências digitais dos/as professores/as, embora a BNC-Formação Continuada, documento Curricular lançado em 2020, através da resolução CNE/CP N° 1.2020, traga uma atualização das Diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica (Brasil, 2020), elucidando as vantagens da inserção de TICs para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos/as estudantes. No entanto, a maioria das ações de formação continuada docente no Brasil para a inserção pedagógica das TICs na educação básica, centraram-se em professores de matemática de escolas públicas - 29% do total de atendidos. (Almeida, Cardoso e Silveira, 2021), ofertando poucas oportunidades aos educadores de outras áreas do conhecimento.

A falta de acesso a materiais pedagógicos orientadores e a pouca disponibilidade de tempo para formação continuada dos educadores, dificulta a adaptação docente à integração das TICs em seus planejamentos didáticos, bem como, a reflexão sobre o seu uso.

Partindo de tais necessidades, esta investigação busca responder à problemática “Como contribuir para uma maior inserção das TICs na aula de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais? A pesquisa traz como perguntas de investigação:

1. Quais são os referentes teóricos sobre os usos de narrativas transmídia no processo de ensino-aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental anos finais?
2. O uso de Narrativas transmídia nas aulas de geografia pode contribuir com a Inserção de TICs no Ensino Fundamental anos finais?

Neste sentido, o estudo tem por objetivo geral analisar a viabilidade do uso das Narrativas Transmídia para ampliar a inserção das TICs nas aulas de Geografia. Neste processo os objetivos específicos são:

- Identificar os referenciais teóricos acerca do uso de narrativas transmídia e das TICs no processo de ensino-aprendizagem da Geografia no Ensino Fundamental;
- Descrever o atual cenário de utilização das TICs pelos Professores de geografia no âmbito nacional.

A investigação proposta fundamenta-se em uma Metodologia Ativa - a Narrativa Transmídia – enquanto possibilidade de aprendizagem significativa, criação colaborativa e o uso de Tecnologias da

Informação e comunicação nas aulas de geografia. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes tem sido estudada de forma exploratória por diversos investigadores, sendo utilizada de forma complementar com o ensino por estudos de caso e por resolução de problemas. Defensores do uso das Narrativas Transmídia na escola afirmam haver muitas vantagens em sua utilização, apesar de haverem poucos estudos rigorosos a respeito desta ferramenta pedagógica (Murano; Vieira, 2019).

A partir das narrativas transmídia uma história pode ser iniciada por um filme, expandir-se através da televisão, livros e quadrinhos, podendo ser explorada e vivenciada em outras mídias como por exemplo, em um game, onde cada forma de abordagem é autossuficiente o bastante para permitir o fruir autônomo. (Jenkins, 2003). Por estas características, as narrativas transmídia são referidas por Vieira e Murano (2019) como experiências de mídia integradas que ocorrem por uma variedade de plataformas. Dentre as metodologias ativas, a narrativa transmídia tem se revelado como importante ferramenta de engajamento de estudantes, pois neste tipo de atividade são os alunos/as que “definem os rumos da narrativa e como cada texto será produzido, dentro do gênero e usando a mídia proposta.” (Falcão, 2021, p. 315).

A abordagem da transmidiação nas aulas de geografia denota a importância assumida pela tecnologia digital perante os jovens do século XXI. Uma pesquisa recente realizada pela TIC Kids Online Brasil (CETIC.BR, 2021) indica que 93% dos brasileiros com idades entre 9 e 17 anos são usuários de Internet, o que corresponde a 22,3 milhões de crianças e adolescentes conectados. Os jovens da chamada geração Z - do verbo “zapear” – (Vieira; Munaro, 2018) lidam

de forma natural com a tecnologia, pois nasceram e cresceram imersos na era digital, apresentam hábitos diferenciados e têm nas tecnologias móveis verdadeiras extensões de seus corpos e mentes. A maneira como os jovens da geração Z se comportam e interagem com o mundo é levada junto com eles para as escolas, onde na maioria das vezes o ensino encontra-se desconectado da velocidade proporcionada pelas redes, causando impactos negativos nos resultados escolares, pois não há engajamento e identificação por parte dos estudantes com as propostas pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, este estudo apresenta uma investigação qualitativa que utilizou como técnica de coleta de dados a Pesquisa bibliográfica em estudos científicos, produções acadêmicas, livros e artigos relacionados aos temas de TICs, Narrativas Transmídia e ensino e aprendizagem da geografia no Ensino Fundamental dos últimos dez anos. Caracteriza-se como um estudo exploratório-descritivo, que aborda temática pouco estudada no âmbito da educação geográfica, no que se refere às narrativas transmídia, especialmente com utilização de tecnologias digitais.

A pesquisa evidenciou que o cenário atual de utilização das TICs por professores de geografia remontam às dificuldades encontradas por grande parte do público docente em nível nacional. No entanto, apesar das dificuldades, os resultados obtidos revelaram que as Narrativas transmídia são passíveis de aplicação em sala de aula com altos níveis de sucesso.

A identificação das dificuldades trouxe à tona, que tanto estudantes quanto educadores, ainda precisam dedicar mais tempo e atenção ao desenvolvimento de suas competências digitais. Bem como, evidenciam também as deficiências do sistema de formação de

educadores, que ainda se mostra muito incipiente quando se trata de promover uma inclusão digital eficaz dos (as) professores (as) que lecionam na educação básica, demonstrando que ainda há um longo caminho a percorrer para que as TICs, de fato, sejam incorporadas aos ambientes educativos formais de maneira pedagógica e não apenas instrumental.

Diante das temáticas de abordagem da geografia acerca do espaço no qual vivemos, ignorar a presença e os efeitos das TICs no processo de ensino e aprendizagem é contrário ao que se discute e observa constantemente em sala de aula sobre a revolução tecnológica global, bem como, quando docentes se deparam o tempo todo com a utilização de aparelhos móveis, pelos estudantes, para fins não didáticos em sala de aula.

Diante deste cenário, a relevância desta investigação se dá pela importância e onipresença das Tecnologias da informação e comunicação na contemporaneidade, o que torna imprescindível que as instituições de educação estejam engajadas com as demandas de inovações nos modos de ensinar e aprender que permeiam a sociedade atual. A partir dos resultados obtidos com a investigação, pôde-se verificar a viabilidade da utilização das Narrativas Transmídia pelo professor de geografia no ensino fundamental como forma eficiente de ensino e aprendizagem e de inserção das TICs nas aulas de Geografia.

Tendo em vista que este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, acrescenta-se que outros temas podem ser desenvolvidos a partir dos resultados obtidos nesta investigação a fim de promover novos horizontes para o âmbito do ensino e

aprendizagem da geografia, sob o viés de cidadania e inclusão digital.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. As Tecnologias da Informação e Comunicação no Processo de Ensino e Aprendizagem

Vivemos em uma era marcada por crescentes avanços tecnológicos em todos os segmentos produtivos. Com a integração da ciência à economia, os recursos tecnológicos aplicados à informação e comunicação foram inseridos no cotidiano de forma vertiginosa, conectando economias, políticas e culturas dos diversos espaços do planeta. Este cenário marcado pelas redes informacionais redefiniu os caminhos para se chegar ao conhecimento através da popularização de tecnologias portáteis wireless, como smartphones, tablets e notebooks.

Pessoas de todo o mundo passaram a ter acesso fácil à informação, deixando de ser apenas consumidoras de conteúdo, para se tornarem produtoras e disseminadoras. No entanto, apesar da rápida inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs - no dia a dia, sua inclusão nos cenários de educação formal vem acontecendo de maneira menos expressiva. A maioria dos educadores/as são migrantes digitais, pois nasceram e cresceram em um mundo onde as TICs não eram disponíveis em larga escala, e com isso passaram a desenvolver competências digitais a partir de idade mais avançada, quando comparados aos estudantes. As dificuldades dos educadores e das escolas pôde ser notada de forma bem efetiva, com a necessidade de aulas remotas durante a fase de

pandemia de Covid-19 que assolou o planeta em 2020/2021, período marcada pelas aulas em plataformas digitais.

No cenário pandêmico, muitos professores/as viram-se totalmente despreparados para lidar com as tecnologias em contextos pedagógicos, fato que intensificou os debates acerca da inclusão das TICs na educação escolar, embora esta fosse uma pauta antiga nos documentos oficiais para formação docente e para o ensino básico. Diante deste contexto, o ato educativo tem se direcionado cada vez mais para a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs - podem ser definidas como “um conjunto de sistemas, processos, procedimentos e instrumentos que tem por objetivo a transformação – criação, armazenamento e difusão da informação e da comunicação, por diversos meios, para satisfazer as necessidades informativas dos indivíduos e da sociedade.” (Anjos; Silva, 2018, p.18). De acordo com a Unesco (2022) a forma mais bem sucedida e onipresente de TIC são os aparelhos móveis, pois existem em grandes quantidades, mesmo em lugares onde a população não tem acesso a livros e escolas, estimando-se que cerca de 6 bilhões de pessoas possuam um telefone móvel em funcionamento. No Brasil, dados apontam o crescimento do uso de tecnologias entre os setores mais populares. Uma pesquisa recente realizada pela TIC Kids Online Brasil (CETIC.BR, 2021) indica que 93% dos brasileiros com idades entre 9 e 17 anos são usuários de Internet, o que corresponde a 22,3 milhões de crianças e adolescentes conectados. O crescimento em relação a 2019 (quando o percentual era de 89%) foi impulsionado principalmente pelo aumento na proporção de usuários na região Nordeste (de 79% para 92%) e nas áreas rurais (de 75% para 90%).

Com um smartfone em mãos, pessoas de várias idades e contextos sociais tem acesso a ferramentas de produção de conteúdos, podendo utilizar recursos como câmeras, áudios, imagens e uma infinidade de aplicativos de edição e compartilhamento. Desta forma, os atos de comunicar-se, interagir, consumir e produzir conteúdos através de diversas mídias tecnológicas tornou-se algo comum na sociedade contemporânea. Não à toa, esta sociedade na qual vivemos é denominada de sociedade da informação. Henry Jenkins (2009) afirma que o sistema de mídias velhos está dando lugar a um sistema de mídias novo. Olhando em volta, percebemos que diversas pessoas, através de recursos midiáticos, contam suas próprias histórias, convergindo informações e narrativas em tempo real através das redes virtuais. Neste processo, passa a existir uma gama diversificada de produtores e consumidores de conteúdos, muitas vezes remixando produções anteriores desenvolvendo-as e compartilhando-as nos mais diferentes tipos de mídias. Esta realidade, somada à atividade participativa dos consumidores de informação foi denominada por Jenkins(2009) como convergência transmidiática.

O acesso e manuseio da informação pelos jovens, facilitados pelas diversas mídias, hoje disponíveis, contribuem para a aprendizagem de saberes científicos fora do contexto escolar. As novas gerações de estudantes adquiriram de forma ativa inúmeras habilidades com as tecnologias digitais, pois já nasceram em um mundo cercado pela virtualidade, são nativos digitais. As divergências geracionais entre professores e estudantes no contexto educativo, faz com que, muitas vezes as abordagens pedagógicas nos contextos escolares sejam pouco atrativas para os estudantes, ampliando as barreiras entre docente e discente, resultando em conflitos, desinteresse pelas aulas e até evasão escolar.

Para além dos efeitos sociais, espaciais, temporais e econômicos, as TICs influenciam diversos aspectos da vida humana. Meio século atrás, quando a tecnologia ainda era bem menos desenvolvida do que nos dias atuais, Marshal McLuhan (2010) já notava tais efeitos, afirmando que eram tão intensos que poderia se considerar que os meios tecnológicos atuavam como extensões de nossas mentes, corpos e sentidos, e por isso deveriam ser estudados de forma ecológica, pois constituíam um ambiente tecnológico com processos ativos que influenciam de forma acelerada, a nossa maneira de pensar e agir. Muitas décadas se passaram desde a reflexão realizada por McLuhan, e de lá pra cá a evolução da tecnologia ampliou-se de forma astronômica.

Do ponto de vista pedagógico contemporâneo, a educação influenciada pelas redes faz emergir uma nova ecologia da aprendizagem, compreendida como o conjunto de contextos aos quais se acessam, recursos materiais e relações, presentes em espaços físicos ou virtuais que proporcionam oportunidades de aprender. (Barron, 2004).

Esta nova ecologia da aprendizagem é marcada pela diversidade, pois os jovens encontram-se imersos em oportunidades variadas de aprendizagem, fazendo com que seja necessário a escola considerar a diferença de ritmos entre os estudantes, exigindo uma postura de inovação pedagógica e personalização do ensino. A nova ecologia da aprendizagem é uma metáfora que ressalta o papel das tecnologias da informação e comunicação como ferramenta docente na mediação do ensino e aprendizagem denotando uma oposição entre modelos pedagógicos tradicionais rígidos e modelos contemporâneos que evidenciam currículos significativos conectados com realidade atual. Portanto, considera que é preciso

adaptar a educação escolar formal a um modelo de educação distribuída entre contextos de atividades interconectadas com ambientes extraescolares, pois considera que a generalização da escola tradicional traz uma visão restrita de educação.

Esta nova ecologia da aprendizagem, que está ligada a um modelo educacional emergente no qual a ação educativa seria distribuída entre os diferentes cenários e agentes educativos, contrasta fortemente com a ecologia de aprendizagem que sustenta os sistemas educacionais atuais, com base no princípio da escolaridade universal. Coll (2013, p. 31).

No tocante ao contexto educativo das instituições brasileiras, são amplos os desafios para inclusão de tecnologias, tanto no ensino básico, quanto na formação de professores. Apesar da disseminação das TICs em cursos profissionalizantes à distância, ter acontecido décadas antes da inserção em documento curricular oficial, a trajetória para sua inserção tem acontecido de forma lenta. Formalmente, o ensino a distância foi explicitado através da LDBEM em 1996 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo 80 (Brasil, 1996). No que diz respeito aos documentos curriculares nacionais para a educação básica, estes orientam a inserção pedagógica das tecnologias da informação e comunicação nas escolas, inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. (Brasil, 1997). Em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais, salientam a construção de infraestrutura tecnológica nas escolas. (Brasil, 2013), mas somente em 2015, a inclusão das TICs na formação de professores é evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação inicial e continuada de professores/as. (Brasil, 2015). O documento mais recente, que é a Base Nacional Comum Curricular, confirma a importância das TICS indicando que o estudante precisa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. (Brasil, 2018, p.9).

De acordo com a Unesco (2022) o uso de TICs na educação brasileira revela a necessidade de melhoria das competências digitais dos/as professores/as, citando as tecnologias móveis como centrais na educação, verdadeiras peças-chaves para o sucesso das tecnologias digitais aplicadas à educação - inclusive do ponto de vista da inclusão digital, uma vez que são mais acessíveis economicamente. Entretanto, a utilização pedagógica das tecnologias digitais exige que os educadores tenham competências desenvolvidas no uso das TICs sendo habilidosos e intuitivos com as mídias, as redes e suas possibilidades. Só conhecendo e sabendo utilizar as tecnologias digitais o educador/a poderá enxergar suas utilidades pedagógicas e inovar o processo educativo, fazendo o uso significativo no ensino e aprendizagem, pois a simples presença das tecnologias na escola não suscitam experiências exitosas. Além disso, o processo formativo precisa incluir formas de participação ativa dos estudantes, que já não mais se interessam a ser passivos receptores de informação.

A BNC-Formação Continuada, documento Curricular lançado em 2020, através da resolução CNE/CP Nº 1.2020, traz uma atualização das Diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica (Brasil, 2020), este documento elucida as vantagens da inserção de TICs na educação básica para o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante, além da melhoria da relação entre escola e comunidade e com a própria sociedade em geral, já

que através das tecnologias em rede, as barreiras físicas espaciais deixam de ser empecilhos para a comunicação a longas distâncias.

Um estudo realizado por Almeida, Cardoso e Silveira (2021), com revisão de literatura anterior ao período de pandemia de COVID-19, revelou que a maioria das ações de formação continuada docente no Brasil para a inserção pedagógica das TICs na educação, utilizaram-se de elementos do ensino à distância e centraram-se em professores de matemática da educação pública (29% do total de professores atendidos). Os autores ressaltaram que a priorização por esta disciplina para as formações pode estar relacionada a tentativas de melhorar o desempenho dos estudantes em matemática, que historicamente tem apresentado insucesso de aprendizagem. Os resultados evidenciaram que as formações atrelavam não apenas a utilização das TICs, mas outros aspectos como reflexão quanto ao uso das tecnologias, a construção de saberes, a formação de redes de relacionamentos, os saberes disciplinares e a aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo os autores, alguns elementos descritos pela BNC- Formação de professores de 2020, como pertencentes ao chão da escola - coerência das ações de formação com os currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, os materiais de suporte pedagógico e o sistema de avaliação – foram pouco evidenciados nas ações analisadas, focando-se muito no professor e não no corpo docente institucional.

No contexto da pandemia de covid-19, especialmente entre 2020-2021, o uso de TICs na educação foi intensificado pela necessidade de realização de ensino remoto emergencial. Neste processo, muitos educadores que não estavam familiarizados com as TICs tiveram que se adaptar a uma nova realidade e ressignificar suas práticas pedagógicas. Bicalho (2022), ressalta o enfoque dialógico e

semiótico cultural no processo de ressignificação das práticas dos professores durante o período pandêmico no sentido de inserir inovações tecnológicas. A autora destaca o *Self* enquanto sistema semiótico que permite o posicionamento pessoal do indivíduo sobre as próprias experiências e argumenta sobre a importância de analisar as narrativas dos professores, considerando os processos simbólicos e afetivos que permeiam as relações dialógicas que constituem o *Self* “as narrativas dos professores são construídas como parte de um processo semiótico dentro de movimentos entre a canalização social e o potencial protagonista dos docentes para mudar a realidade na qual se inserem.” (Bicalho, 2022, p.24).

A despeito das análises subjetivas que permeiam e constroem a escola no contexto da cibercultura, Alves e Carvalho (2018) argumentam sobre a importância da superação da apropriação técnica e instrumental das TICs como suficientes para o sucesso do ensino e aprendizagem, ou seja, não basta apenas treinar o professor para consumir tecnologias, mas para utilizá-la como ferramenta colaborativa e compartilhada para a formação em redes. Portanto, deve-se observar que o simples fornecimento e instalação de suprimentos tecnológicos nas escolas, bem como ações isoladas de formação continuada desconectadas dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e da vida em comunidade, não correspondem ao que é necessário para uma prover uma cultura digital efetiva nas instituições escolares e desenvolver competências digitais dos professores e estudantes. Para que as competências sejam desenvolvidas é necessário a participação ativa em práticas sociais complexas, reais ou simuladas, ricas e variadas, só assim as competências emergem e se consolidam. (Figueiredo, 2019).

Hoft *et al.*(2023,p.78) destaca a importância da alfabetização midiática e informacional em uma vida permeada pelo excesso de informações, ressaltando o posicionamento analítico e consciente para articular as necessidades e intencionalidades do conteúdo midiático fazendo-se cidadão consciente dos perigos da desinformação. Para a autora, cabe à escola “disseminar o entendimento de que o acesso à informação é um direito do cidadão.”

Tendo em vista que a formação continuada de qualidade é essencial para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas dos professores/as, organismos internacionais procuram influenciar as políticas de formação dos países, elaborando documentos referencias de competências digitais que identificam e mensuram o desempenho dos educadores. A partir dos padrões de competências e dos níveis identificados estes documentos buscam contribuir com o aprimoramento das competências digitais dos professores, bem como, do uso eficiente dos recursos digitais na educação.

Uma pesquisa descritiva realizada no Brasil, por Lima, Oliveira e Santo (2021), baseada na autoavaliação das competências digitais de professores (DigCompEdu), contando com 141 educadores da escola básica de Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – revelou o score médio de 40,9 pontos, resultado indicador de que são capazes de utilizar a tecnologias digitais nas práticas pedagógicas com disposição para expandir seu repertório. No entanto, o resultado ressalta o desafio urgente de desenvolver e aperfeiçoar suas competências com vistas à fluência digital. Ainda, segundo os autores, os dados coletados apontam para a fragilidade da formação (inicial e continuada) dos professores brasileiros dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo de caráter urgente a contemplação do uso de tecnologias nas

pautas de formação docente. (Lima; Oliveira; Santo, 2021, p. 125). Sampaio e Silva (2018) ressaltam algumas dificuldades no âmbito da formação de professores no que diz respeito ao uso de TICs: Os cursos de formação de professores têm apresentado dificuldades quando o assunto é inovação da prática pedagógica, para o uso destas ferramentas tecnológicas e quando o fazem é de modo subutilizado, acrítico e insuficiente no processo de formação do professor, e termina por reproduzir técnicas e práticas de transmissão e reprodução do conhecimento, o que não prepara o professor para uma prática-reflexiva e compromete a formação para exercer a pesquisa na prática docente. (Sampaio, Silva 2018, p. 267)

Sobre o desenvolvimento de competências, Figueiredo (2019, p.3), pondera que estas não se aprendem nem se ensinam em contextos modulares e estanques, argumentando que as competências só emergem na vivência de situações complexas, interdisciplinares e iminentemente sociais. Portanto, desenvolver as competências digitais docentes é um caminho árduo a ser percorrido pelas políticas públicas, pois implicam não apenas em desenvolver os docentes, mas também auxiliar seus alunos a usarem as tecnologias digitais de forma crítica, criativa e cidadã. As formações para desenvolver as competências digitais dos educadores precisam incluir a promoção de ambientes e espaços para que o professor possa entrar em contato com outros profissionais, permitindo a troca de experiências e a construção de projetos entre eles. (Cani, 2020).

Além destes fatores é preciso que a escola disponha de estrutura tecnológica apta a atender às demandas pedagógicas como acesso à internet gratuito e equipamentos tecnológicos para o uso pedagógico em quantidade suficiente, como afirmam Valente e

Almeida (2020, p.4) ao citar a falta de infraestrutura adequada e de recursos financeiros para aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos como desafios ao uso de TICs na educação.

Sendo assim, o desempenho docente diante das Tecnologias da Informação e comunicação está atrelado a diversos fatores que devem ser combinados entre si, como a formação inicial e continuada, a aparelhagem tecnológica nas escolas e o acesso à tecnologia para a comunidade escolar, a conexão das políticas públicas com os currículos, projeto político pedagógico das escolas e os contextos de aprendizagem extraescolar dos estudantes. Portanto, o processo de desenvolvimento das competências docentes para utilização pedagógica das TICs precisa vincular a escola à cibercultura em um movimento democrático, participativo e cidadão, que precisa ser autoavaliado periodicamente, a fim de atender às necessidades que impõem as constantes mudanças nos contextos tecnológico, social e econômico.

2.2. Narrativas Transmídia, do Geral Ao Educacional

A onipresença das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano social tem sido um desafio recorrente para as escolas brasileiras. Devido à grande oferta de oportunidades de aprendizado e projeção de experiências através das tecnologias digitais móveis, especialmente no contexto extraescolar, a era da informação impõe às instituições educativas a necessidade de uma reorganização das práticas pedagógicas a fim de torná-las mais significativas aos estudantes.

No intuito de lidar com as transformações ocasionadas pela inserção das TICs no cotidiano social e cultural, diversos estudiosos destacam

o uso de metodologias ativas em contextos de aprendizagem escolar, pois colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, utilizando-se de práticas pedagógicas criativas, dialógicas e participativas. De acordo com Bacich e Moran (2018):

Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente re-contextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018, p.17).

Dentre as metodologias ativas, a narrativa transmídia tem se revelado como importante ferramenta de engajamento de estudantes, pois neste tipo de atividade são os alunos/as que “definem os rumos da narrativa e como cada texto será produzido, dentro do gênero e usando a mídia proposta.” (Falcão, 2021, p. 315). A contação de histórias sempre fez parte do cotidiano cultural e social dos seres humanos, aumentando o potencial motivador das narrativas transmídia entre os jovens, atualmente cada vez mais inseridos na participação e produção autoral de conteúdos, por meio de variadas mídias, com destaque para os smartphones. Embora com o passar do tempo, nos diversos lugares do mundo as histórias que antes eram contadas oralmente tenham adquirido incrementações de canais - passando a ser escritas, desenhadas, dramatizadas, gravadas e filmadas, dentre outras formas de inovação midiática, como blogs, vlogs, canais de youtube, comunidades virtuais, canais de podcasts e redes sociais em geral – as narrativas encontra-se cada

vez mais inseridas na realidade de pessoas de todas as idades e lugares.

Tomando como base o potencial das narrativas transmídia enquanto metodologia ativa no contexto educativo, esta pesquisa traz como referencial a perspectiva de Jenkins sobre cultura da convergência, justificando a relação entre cultura e tecnologia, onde a transmídia revela-se como uma mudança na forma como a cultura é produzida e consumida (Jenkins, 2010), uma forma diferente de dispersar conteúdo midiático pelas plataformas em uma época onde é praticamente impossível conter o fluxo de conteúdo através dos variados canais midiáticos. Para Jenkins (2009) a transmídia é uma nova forma de narrativa na qual a história “se desenrola por meio de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo” (Jenkins, 2009, p. 138).

Na concepção de Jenkins (2009) a transmídia apoia-se em três elementos: a convergência dos meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência coletiva. A convergência dos meios de comunicação, acontece através dos fluxos de conteúdos em diversas plataformas midiáticas, da cooperação entre os variados mercados midiáticos e do comportamento migratório do público, ocorrendo no cérebro das pessoas (consumidores) e em suas relações sociais. No tocante à cultura participativa, refere-se como consumo ativo de conteúdo, onde o público participa, interage e produz conteúdo midiático. Enquanto a inteligência coletiva remete às estratégias de consumo diante da infinidade de informações disponíveis nas plataformas midiáticas incentivando reflexões sobre a própria mídia consumida. Jenkins (2009) explicita como as narrativas transmídia são contadas, enunciando que a criação de um projeto transmídia

prevê a criação de mundo ficcional detalhado, que contemple uma boa história e um bom personagem.

No tocante ao aspecto educacional, Jenkins (2010) em entrevista ao site Pop Junkitions, revisita e destaca os sete princípios relativos às narrativas transmídia, demonstrando a complexidade do conceito e sua aplicação:

1- Propagabilidade e aprofundamento: implicam a busca de informações em diferentes meios, bem como, a capacidade de se aprofundar em um tema. Uma boa prática educacional deve abordar estes dois aspectos, de forma que permita ao aluno buscar informações sobre as quais se interesse e ao mesmo tempo se aprofundem nestas informações. Isto exige dos educadores a reflexão sobre o que motiva os estudantes e como e gerir este processo.

2- Continuidade x multiplicidade: através da continuidade a história é mantida e considerada específica, definitiva. No âmbito da educação pode retratar os cânones da literatura que considera algumas obras mais importantes do que outras, assim como as disciplinas escolares, definindo o que vale ou não apenas saber e estudar. Enquanto isso, a multiplicidade retrata a variedade de versões envolvendo cenários alternativos, onde fatos históricos podem ser abordados a partir de outros pontos de vistas e cenários, provocando reflexões sobre os impactos dos eventos históricos se os personagens tivessem agido de uma forma diferente da que nos foi contada.

3-Imersão x extração: a imersão diz respeito à presença de mundo virtuais e suas possibilidades no contexto educacional, reproduzindo

aspectos de ambientes históricos e geográficos, onde os alunos possam construir seus próprios mundos virtuais, decidindo todos os detalhes que devem ser incluídos. Já a extração reflete o uso de artefatos em sala de aula, relacionados ao tema da narrativa e que podem ser apresentados aos alunos.

4 - Construção de mundos: traduz a criação dos espaços de cada narrativa, os aspectos que detalham a cultura, a geografia, os rituais, a culinária, etc. para que assim o tema seja bem compreendido. Nesta construção de mundos deve-se levar em conta a geografia cultural, pois é o senso dos povos uma das formas de trazer o prazer pela narrativa de fantasia ou ficção científica. O professor pode usar a atividade de mapear e interpretar um mundo ficcional como forma de abrir um período histórico para seus alunos e de forma integrada provocar reflexões sociais sobre o tema.

5- Serialidade: reflete aspectos da indústria de entretenimento, dividindo as narrativas em capítulos. Porém no âmbito educacional, reflete o que precisa estar presente em uma história ou lição para que continue despertando o interesse dos estudantes, mesmo fazendo parte de um fluxo maior.

6 - Subjetividade: abarca diferentes perspectivas de um mesmo tema, como por exemplo, os pontos de vistas de personagens com valores opostos. Um mesmo evento sendo contado sob pontos de vistas diferentes abrem caminho para a reflexão sobre o cerne dos conflitos históricos ajudando a romper preconceitos.

7- Performance: é o que atrai e mantém o interesse do público, o fator motivacional. Traz uma reflexão sobre a aprendizagem orientada por processos, onde o estudante possa apresentar o

conteúdo de sala de aula de uma forma que seja significativa para eles, e para isso os professores precisam pensar em ativadores culturais para conseguir criar estes espaços em sala de aula.

Jenkins (2010) acrescentou ainda, que

Como educadores, precisamos modelar o uso efetivo de diferentes plataformas de mídia em sala de aula, uma prática que apoiaria o que Howard Gardner nos disse sobre multi-inteligências. Neste caso, estou me referindo à ideia de que alunos diferentes aprendem melhor por meio de diferentes modos de comunicação e, portanto, a lição é mais eficaz quando transmitida por mais de um modo de expressão. Podemos reforçar por meio de recursos visuais ou atividades o que comunicamos por meio de palavras faladas ou textos escritos. Fazer isso efetivamente nos leva a pensar em como várias plataformas de comunicação podem reforçar o que fazemos em nossas salas de aula. Jenkins (2010)

Outros aspectos da inserção de narrativas transmídia na educação são tratados por Falcão (2021). Segundo a autora, em uma narrativa transmídia é importante mobilizar os conhecimentos acerca da tipologia textual, uma vez que a narrativa é a base da composição da NT: “são necessários tanto o ensino sobre quais características fazem um texto ser do tipo narrativo, quanto o ensino sobre os diferentes modos, mídias e gêneros dos variados textos que podem fazer parte de uma NT”. (Falcão, 2021, p. 314). A autora explica que para a

narrativa se desenvolver é necessária uma sucessão de acontecimentos dentro de um espaço temporal, com a presença de um ator (podendo ser este animado ou inanimado), onde a narratividade passa por uma situação inicial que tem seu equilíbrio quebrado por um acontecimento que configura o conflito da narrativa ocasionando uma transformação, denominado por Adam (2019, citado por Falcão 2021) como “nó”, cuja resolução leva à situação final. No entanto, ressalta que é necessário que haja uma cadeia causal que relacione os eventos da narrativa. Podemos visualizar os elementos citados que compõem o enredo de uma narrativa, na Tabela 1:

Tabela 1. Elementos do Enredo da Narrativa

UNIDADE ADICIONAL DO PROCESSO				
Situação Inicial	Transformação (Realizada ou Sofrida)			Situação Final
Começo	Processo – meio			- Fim
Antes do Processo	Início do Processo	Durante o Processo	Fim do Processo	Depois do Processo
	Nó		Desfecho/ Resolução	

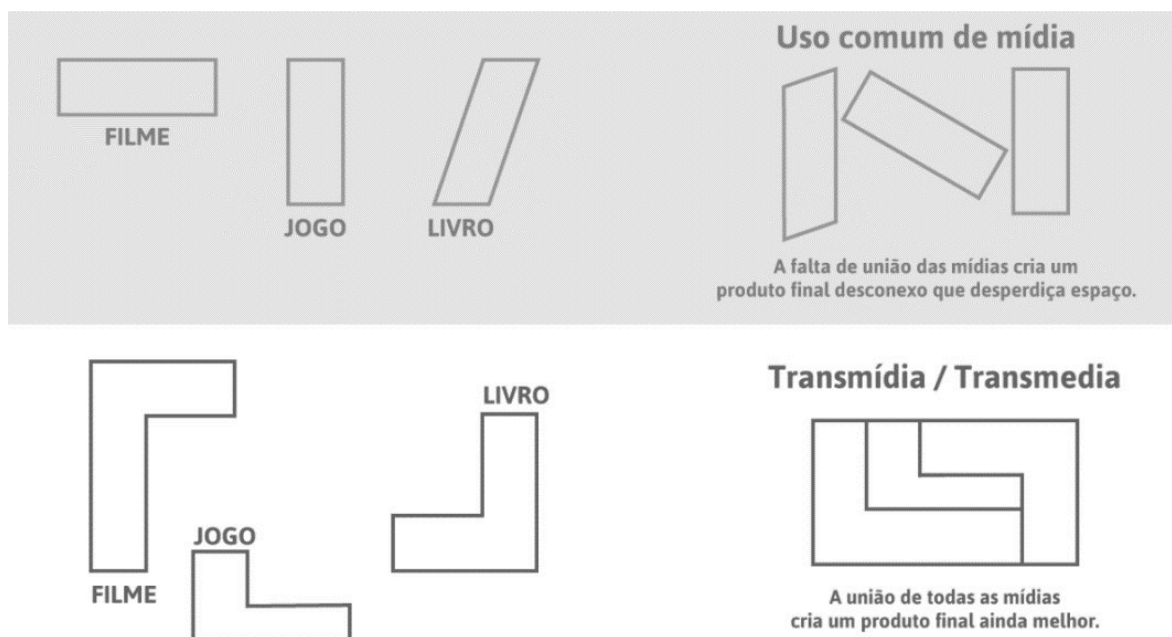
(Adam, 2019)

Nota: Adaptado de Adam, J. M. Textos: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019 por Falcão (2021).

Portanto, a utilização de narrativas transmídia na educação supõe conhecimento, planejamento e uma organização prévia da aula, a fim de contemplar as reais características de uma narrativa transmídia. É importante contextualizar a proposta da aula com os

objetos de estudo da disciplina, as mídias disponíveis aos estudantes, o tempo necessário para execução e uma noção básica sobre as competências digitais já dominadas pelo professor e pelos discentes. Na narrativa transmídia, a convergência de variadas plataformas midiáticas cria uma experiência unificada e coordenada de comunicação, não devendo ser confundida com experiências multimídia e crossmídia, pois apresentam diferenças entre si. Enquanto a multimídia integra várias formas de expressão que podem ser acessadas por uma única interface, como por exemplo, um CD-room com recursos de texto, foto, vídeo, links, etc. A crossmídia faz uso de diferentes plataformas para contar uma mesma história, já a narrativa transmídia é uma grande história dividida em partes, sendo estas distribuídas em diversas mídias, havendo uma integração entre elas como se fossem peças de um quebra-cabeças.

Figura 1. Transmídia



(Pratten, 2011).

Nota: Adaptado de Pratten, R. (2011) CreatSpace Independent Publishing Platform, 1ª edição.

A indústria de entretenimento tem aproveitado ao máximo o potencial mercadológico das narrativas transmídia e não são poucos os exemplos de narrativas de sucesso. Para ilustrar como elas acontecem e se sucedem pode-se citar o grande sucesso de Harry Potter, e a expansão de seu mundo ficcional que tem início em uma série de livros, depois foi lançado para o cinema, para transformar-se em sites, jogos online, podcasts, fanfics, parques temáticos, lojas, cafeterias, espalhados por todo o mundo. Observa-se que as abordagens midiáticas de Harry Potter contam com diversas plataformas que agregam informações para a mesma história, proporcionando novas experiências pois são distintas e independentes, superando meras adaptações. O envolvimento do público com as narrativas é tão intenso que passa a sentir necessidade de participar também desta produção, compartilhando as histórias que consomem e opinando sobre elas em diversos canais de comunicação. Estas características são apresentadas por Jenkins, no que ele denomina de forma ideal de narrativas transmídia:

“Na forma ideal da narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor, uma história pode ser iniciada por filme, expandir-se através da televisão, livros e quadrinhos e seu mundo pode ser explorado e vivenciado em um game. Cada entrada da franquia deve ser autossuficiente o bastante para permitir o fruir autônomo. Ou seja, você não precisa ter visto o filme para desfrutar do game e vice-versa. ” Jenkins (2003, p.2)

Por estas características, as narrativas transmídia são referidas por Vieira e Murano (2019) como experiências de mídia integradas que ocorrem por uma variedade de plataformas. Entretanto, trata-se de uma experiência de construção de mundo, onde manifestações de mídias integradas possibilitam a evolução de uma história com um conteúdo novo e pertinente.(Gambarato, 2013). Diante das especificidades das narrativas transmídia, é importante observar a presença de suas características ao propor atividades pedagógicas, assim será possível aproveitar ao máximo suas potencialidades enquanto metodologia ativa.

2.3. A Geografia no Ensino Fundamental e o Uso de Narrativas Transmídia

Historicamente, a geografia enquanto conhecimento já era registrada na Grécia Antiga, através de Erastóstenes – autointitulado como o primeiro geógrafo. A própria origem da palavra geografia remonta à Grécia antiga e significa descrição da terra, onde significa *geo* – terra – e *grafia* – escrita, tendo como princípio a descrição das paisagens e acidentes geográficos da superfície terrestre. Ao longo dos séculos, o conhecimento geográfico foi se desenvolvendo até firmar-se como ciência a partir dos pressupostos filosóficos do positivismo, cujas bases teóricas valorizavam a fragmentação dos fenômenos, omitindo a influência das sociedades sobre a transformação dos espaços, ficando posteriormente conhecida como geografia tradicional.

A geografia universitária, entretanto, surge no século XIX, na Alemanha para atender à formação de professores das redes escolares, fazendo-se presente nos currículos do ensino primário e secundário, tendo como função contribuir com a formação da

mentalidade nacionalista com forte teor patriótico, intuindo na consolidação das ideologias dos grupos dominantes a partir das redes de ensino, como contributo à formação dos estados nacionais. Sob esta mesma perspectiva, aconteceu a inserção e desenvolvimento da geografia no Brasil, que recém independente do domínio colonial português, buscava consolidar um sentimento de identidade, que fosse comum ao povo brasileiro, extremamente diverso em sua formação. Neste período, a geografia mostrava-se como um conhecimento acrítico e muitas vezes enfadonho, baseado em descrições de acidentes geográficos e paisagens, sem muito espaço para reflexões sobre o papel transformador do ser humano sobre o espaço, sendo mais um instrumento de manipulação através da formação de mentalidades apoiadoras aos sistemas vigentes. No âmbito escolar, esta forma de pensar o espaço se traduzia em práticas memorizadoras e pouco atraentes aos estudantes, o que surtiu à geografia a denominação de uma “matéria decorativa”.

A partir de 1930, veio a destacar-se no Brasil, sob a influência do que se denominou escola regional, uma corrente da geografia influenciada pelo historicismo, frente filosófica que se opunha ao positivismo, trazendo novos ares para a geografia, entretanto sob o viés tradicionalista. Foi a partir da influência do historicismo que a geografia passou a ser classificada como ciência idiográfica, referência às ciências empírico-descritivas e históricas, caracterizadas pela singularidade dos fatos, circunstâncias temporais e espaciais do objeto de estudo.

Com o avanço da globalização e da tecnologia, a ciência geográfica ampliou sua base de pesquisas e conhecimentos, elucidando novos paradigmas que influenciaram de forma direta o aspecto

educacional, abarcando inovações e transformações teóricas e metodológicas. Entre os anos finais da década de 1970 e início dos anos 80, surge uma nova forma de pensar geográfico que passou a influenciar a geografia brasileira. Esta nova perspectiva, altamente influenciada pela teoria marxista sob a luz do materialismo histórico dialético, trouxe para a ciência geográfica um viés de criticidade, rendendo-lhe a denominação de “Geografia Crítica” no meio científico, e posteriormente nos materiais didáticos escolares. A partir da década de 90, com a democratização política no Brasil, novos caminhos começaram a ser traçados com respaldos na constituição de 1988, tornando a educação geográfica mais livre dos preceitos da geografia tradicional. Este processo teve como marco a reorganização curricular do ensino básico iniciada em 1996 com a LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, anunciando uma redefinição de papéis dos educadores, gestores e do ministério da educação, dando maior autonomia aos professores/as e escolas na gestão do currículo escolar.

No ensino básico as noções sobre competências passaram a elucidar a necessidade de problematização e busca de soluções de modo integrado e em situações variadas, de forma a trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem. Diante deste novo contexto a geografia no ensino fundamental, enquanto promotora da educação geográfica nos primeiros anos de escolaridade juvenil, abraçou os novos fundamentos do currículo, apoiando-se no olhar metodológico da geografia crítica com a vistas à formação do jovem para a cidadania, um processo que teve início formalmente em 1999 com a definição das competências geográficas para o ensino básico nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. A partir daí, alguns elementos foram considerados básicos no ensino e aprendizagem da geografia, tais como as

competências relacionadas à pesquisa: observação, formulação de hipóteses, registro e tratamento da informação, formulação de resultados e realização de trabalho de campo. A educação geográfica deixa de lado a fragmentação e passa a promover o conhecimento de conceitos de localização, lugar, região, ambiente, movimento e interação partindo da percepção de interdependência entre os grupos humanos e da influência da sociedade sobre o espaço nas diversas temporalidades e espacialidades.

A partir de métodos próprios, a ciência geográfica promove o pensamento sobre o espaço proporcionando através da educação escolar um aprendizado sistematizado em um processo que tem início nas séries iniciais do ensino fundamental, sob a orientação pedagógica do(a) educador(a). Neste contexto, conforme assinala Callai (2005), é necessário que o professor/a tenha clareza teórico-metodológica para contextualizar de forma coerente, os saberes docentes e discentes e do mundo ao seu redor, tornando os conteúdos significativos e atraentes aos estudantes. Por outro lado, esclarece que não existe um método estabelecido a priori, como o melhor, porém é importante articular a teoria e a prática, bem como o diálogo constante com os outros, com a natureza e com a sociedade, pois em suas interações são quem formam e reformam constantemente o espaço.

Para os estudantes do ensino fundamental, a perspectiva de conhecer o espaço concreto ao seu redor apresenta-se de maneira muito forte, através da observação e curiosidade sobre o que os cerca no cotidiano e a história das transformações que aconteceram naqueles espaços, mas que não se encerra nesta perspectiva, tendo em vista a variedade de possibilidades vivenciadas pelo mundo virtual e pelas mídias de massa, como a televisão. De acordo com

Callai (2010) o estudo do espaço a partir da perspectiva tradicional da linearidade que vai do simples para o complexo de maneira hierarquizada constitui um problema, devido à complexidade e dinamicidade do mundo, que não pode se limitar a uma análise fechada em círculos concêntricos hierarquizados que apresentam o espaço de forma fragmentada.

Diante da necessária reconstrução do ensino nos sistemas escolares do século XXI, reverbera sobre a geografia a necessidade de superar paradigmas do ensino tradicional para atender às demandas de aprendizagem da contemporaneidade. Enquanto ciência que auxilia a leitura de mundo de maneira crítica e reflexiva, a geografia da atualidade traz à tona temáticas imprescindíveis para a formação de mentalidades voltadas ao exercício da cidadania, tendo seus alicerces no ensino fundamental e médio, atualmente garantidos pela Base Nacional Curricular Brasileira – BNCC – enquanto disciplina obrigatória.

A geografia enquanto disciplina escolar, possibilita além da observação, a análise e compreensão do espaço enquanto produto da interação humana com a natureza, considerando sua constante transformação e seus inúmeros complexos determinantes, nas diferentes escalas espaciais e temporais. Neste sentido, a sala de aula apresenta-se como um espaço de diálogos abertos a diversas temáticas, reverenciando as experiências cotidianas e conhecimentos prévios dos estudantes, problematizando e incentivando a pesquisa e busca de soluções para problemas, desde os mais simples, aos mais complexos.

Neste processo de educar geograficamente, a linguagem específica da ciência geográfica associada ao fazer pedagógico, necessita

ousadia do educador/a, considerando os desafios atuais de inserir novas linguagens no ensino e aprendizagem, indo além da oralidade, escrita e leitura de imagens, mapas e tabelas. Atualmente, o ensinar e o aprender geografia, encontra-se permeado pelos avanços da era tecnológica da informação e comunicação impondo ao fazer pedagógico a inserção de recursos inovadores tendo em vista a infinidade de recursos informacionais disponíveis aos estudantes através de diversas mídias. Diante deste contexto, observa-se a presença de informações disponíveis em fontes confiáveis e não confiáveis, sendo necessário que a escola ofereça aos jovens a oportunidade de aprender a lidar de forma crítica e reflexiva com as informações que consomem cotidianamente, para que possam analisar, interpretar e atuar de forma consciente e empoderada no mundo em que vivem.

De acordo com Buitoni (2010) no ensino-aprendizagem de geografia, os conceitos-chave, como paisagem, lugar, região, território e espaço, precisam ser também tratados de acordo com a reformulação tecnológica e midiática, pois professores e alunos são sujeitos que fazem parte deste mundo e o constroem, precisando estar incluídos. Desta forma, a autora enfatiza que na educação geográfica é necessário contemplar os conceitos-chaves e conhecimentos prévios dos estudantes utilizando os mesmos meios que eles utilizam no dia a dia, para assim despertar o interesse nas aulas e proporcionar a reflexão necessária para intervir na realidade. Buitoni (2010) também chama a atenção para o uso e práticas coerentes, no que diz respeito às diversas linguagens no ensino da geografia para que não sejam considerados como recursos inquestionáveis, como também, destaca que é preciso avaliar se o uso das linguagens escolhidas promove o abandono dos conceitos geográficos da origem da geografia, da origem da ciência, ou se é

possível manejá-las para que a geografia continue sua trajetória de fazer um ensino voltado para a cidadania.

Partindo da proposta de atividades com narrativas transmídia na disciplina de geografia, a transversalidade desta disciplina abre um leque de possibilidades para temas e uso de TICs, uma vez que favorece a descrição de cenários e culturas onde a criação de mundos vem retratar os universos ficcionais das histórias contadas. De acordo com Paixão(2016) a geografia assume um papel fundamental no processo de ruptura com a modernização conservadora presente nas escolas brasileiras contribuindo nas buscas por caminhos mais criativos e significativos no processo educativo, pois é uma ciência que permite aproximação com outras áreas e favorece o contato com o mundo fora da escola, podendo utilizar diferentes tipos de mídia e ferramentas para o seu processo de ensino e aprendizagem integrando-se com facilidade ao ciberespaço.

Paixão(2016) afirma que através do uso das Narrativas transmídia, os estudantes desenvolvem habilidades técnicas que os leva a compreender tanto a geografia, quanto outras disciplinas, contribuindo, inclusive para a superação da timidez, através de práticas colaborativas.

Coorborando, Bona (2025) salienta que a narrativa transmídia envolve ativamente e dinamicamente os estudantes, promovendo a participação e a interação com o conteúdo: “Ao transitar entre plataformas, os estudantes são incentivados a explorar, pesquisar e criar, assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem. Isso fortalece o pensamento crítico, a colaboração e a contextualização

do conhecimento, tornando a experiência educacional mais imersiva e engajante” (Bona, 2025, p. 3).

Silva e Fernandes(2019, p. 1.749), acrescentam que o uso da linguagem transmídia no ensino da geografia pode trazer uma série de contribuições significativas ao ensino e aprendizagem: “ Além de seu potencial inovador, a transmidiação possibilita a produção de uma geografia escolar crítica, bem como o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos.” O desenvolvimento da criticidade quanto ao espaço geográfico possibilita ao estudante encontrar sentido no conteúdo estudado, possibilitando reflexões sobre sua própria realidade, ressignificando-a. Neste sentido, os autores citam linguagens que podem ser utilizadas como suporte à transmidiação no ensino de geografia como textos literários, músicas, fotografias, HQs, cinema, reforçando que as escritas por meios diferenciados provocam uma ação de coautoria com o autor principal da mídia, a partir de manifestações pessoais e autônomas dos sujeitos, que trazem novo olhar à história contada.

Entretanto, apesar do potencial do uso das Narrativas Transmídia nas aulas de geografia, é preciso ressaltar que muitos desafios ainda se fazem presentes para a educação geográfica no século XXI, conforme anuncia Pires (2009, p. 14, citado por Paixão, 2016, p.60) há quatro desafios principais que devem ser considerados: introduzir inovações pedagógicas e conceituais; fortalecer o crescimento de redes sociais colaborativas para o desenvolvimento da aprendizagem; estimular a mediação pedagógica em rede; vencer o preconceito no uso de tecnologias de educação. Destarte, não podemos esquecer as deficiências no processo formativo dos professores de geografia no que diz respeito ao uso de TICs e de apropriação e construção de estratégias ativas de ensino, pois como

retratado nesta pesquisa, a área mais beneficiada com formações em TICs a partir das iniciativas governamentais foram direcionadas à disciplina de matemática. Sampaio e Silva (2018) destacam algumas dificuldades no âmbito da utilização de TICs na formação de professores de geografia:

Infelizmente, no que tange aos cursos de Geografia, os docentes ainda deixam a desejar no aspecto inovação didático-pedagógica e acabam por promover uma formação inicial aos novos professores mnemônica, fragmentada, numa abordagem atropelada e dissociada da realidade do estudante, além de desconsiderar as tecnologias da educação como um recurso didático importante. Sampaio e Silva (2018, p. 268).

No tocante ao Estado de Pernambuco, a formação de professores de geografia na Modalidade à distância revelou que existem amplas dificuldades na formação para o uso de TICs. Uma pesquisa realizada por Santos (2021) revelou que o estado de Pernambuco apresenta grande quantidade de universidades públicas ofertando cursos de graduação a distância alcançando todas as regiões. No entanto, o curso de licenciatura em geografia investigado apresenta uma boa estrutura curricular, porém não dispõe de disciplinas que abordam os princípios da educação a distância e das tecnologias digitais no campo educacional (Santos 2021, p.6). Entretanto, importa salientar que tanto na modalidade à distância quanto na presencial, os cursos de licenciatura em geografia devem apresentar em suas estruturas as bases que apontam o desenvolvimento de habilidades e

competências de professores para o uso crítico e reflexivo das TICs em suas práticas pedagógicas, como preveem os documentos oficiais.

Scherer e Brito (2020) apontam que a formação de professores “precisa envolver ações de prática na sala de aula, pois, à medida que os professores vão tendo experiências com integração de tecnologias, poderão refletir sobre possíveis inovações curriculares”. Neste sentido, elencam desafios na formação de professores destacando que os cursos oferecidos nas academias são focados em um currículo centrado no professor e em materiais analógicos, voltados a escolas em que o uso do celular é proibido, destacando que os formadores e de professores do Ensino Superior, em geral são profissionais de outras áreas, mas que atuam como professores, cuja formação para docência é precária. A autoras destacam ainda, a carga de trabalho exaustiva dos professores em regência, afirmando que há pouco tempo disponível para aprimorar os conhecimentos, de forma geral.

3. METODOLOGIA

O estudo apresentado baseou-se em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de abordagem qualitativa e exploratória, tendo como objetivo analisar a viabilidade do uso das Narrativas Transmídia para ampliar a inserção das TICs nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais. A escolha da metodologia justifica-se pela necessidade de análise e interpretação de contribuições teóricas já concebidas sobre o tema, reunindo-as a fim de obter uma compreensão mais detalhada do problema investigado. Trata-se de um método de investigação científica indispensável quando o objeto de estudo exige a análise da

produção teórica já consolidada para a superação de contradições e formulação de novas hipóteses (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Neste sentido, mapear o território do conhecimento consolidado, através da pesquisa bibliográfica, contribui para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino da geografia, possibilitando uma maior consistência.

O levantamento bibliográfico se deu a partir de buscas em bases de dados de cunho científico utilizando descritores ligados ao tema geral da pesquisa, priorizando aqueles relacionados à melhoria na qualidade do ensino, como pedagogia inovadora, TICs na educação, Narrativas Transmídia na geografia, ensino e aprendizagem de geografia voltados ao ensino fundamental anos finais, metodologias ativas, desafios para o uso de TICs na educação contemporânea. As buscas aconteceram a partir de plataformas acadêmicas com bases de dados científicas como Scielo, Google acadêmico, Periódicos da Capes e repositórios de instituições nacionais.

O critério utilizado na escolha das plataformas de buscas estão relacionados à grande quantidade de material científico, pertinente ao tema, disponível nestas plataformas, dentre eles artigos científicos, livros, capítulos de livros, monografias, dissertações e teses de doutorado. A inclusão do material de pesquisa se deu por seleção de conteúdos atualizados, produzidos nos últimos dez anos, relacionados ao tema da investigação e seus objetivos, considerando contribuições teoricamente relevantes para a fundamentação no campo da pesquisa educacional. Materiais não relacionados de forma direta ao tema foram descartados, bem como, estudos que não atendiam a critérios de fidedignidade científica, textos incompletos e material de autoria desconhecida ou sem referência bibliográfica.

A partir dos conteúdos selecionados foi realizada primeiramente uma leitura de caráter exploratório, no intuito de identificar a relação dos textos com o tema central da pesquisa, seguindo para a seleção de materiais mais relevantes para os objetivos da investigação, conforme os principais descritores. Após a leitura seletiva, houve o momento de interpretação dos conteúdos, a fim de proporcionar uma análise reflexiva e crítica das produções mais relacionadas ao tema da investigação.

Portanto, a metodologia escolhida, mostrou-se adequada para o desenvolvimento da base teórica da investigação, possibilitando a articulação entre os materiais acadêmicos selecionados, de maneira detalhada e crítica sobre as práticas pedagógicas mais alinhadas ao ensino de geografia a partir do uso de tecnologias da informação e comunicação, de forma inovadora e ativa. A pesquisa bibliográfica exploratória e descritiva do tema central da investigação possibilitou o conhecimento das principais possibilidades e desafios que permeiam a inserção das TICs nas aulas de geografia, a fim de subsidiar a utilização de narrativas transmídia na prática pedagógica do docente de geografia no ensino fundamental anos finais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em meio a tantos desafios, a educação se depara, atualmente, com a necessidade de inserção das TICs no processo de ensino e aprendizagem nas instituições formais, ao mesmo tempo em que busca desenvolver nos profissionais de educação as habilidades e competências necessárias para lidar com os recursos tecnológicos da informação e comunicação em rede. Observa-se neste processo, que há descompasso entre a velocidade de disseminação e evolução das TICs no dia a dia dos estudantes e a lentidão da implementação

das formações iniciais e continuadas dos professores para o uso pedagógico das tecnologias.

Desta forma, diversos profissionais têm buscado ajuda para a integração de suas práticas pedagógicas às TICs, muitas vezes de forma solitária, porém amparada por materiais que registraram experiências exitosas, fornecendo pistas e caminhos que podem ser adaptados para a realidade do contexto da instituição onde trabalham. É comum que na falta de formação para lidar com determinada temática, os educadores busquem adaptação dos materiais pedagógicos disponíveis através de pesquisas na rede ou a partir de experiências exitosas de colegas, resultando em diálogos internos e externos motivados por situações diversas que permeiam o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica buscou resultados de experiências pedagógicas disponíveis e analisadas de forma crítica e reflexiva acerca do uso de narrativas transmídia no âmbito da geografia, como uma forma de incluir as Tecnologias da informação nas aulas do ensino fundamental anos finais.

A definição de Narrativas Transmídia utilizada na investigação baseia-se em Jenkins (2009, p. 138), professor de Jornalismo e comunicação norte-americano, que em sua descrição de Narrativa Transmídia destaca que história “se desenrola por meio de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”, sendo uma importante ferramenta utilizada no meio jornalístico. No tocante ao aspecto educacional, Jenkins (2010) destaca sete princípios relativos às narrativas transmídia e enfatiza que os docentes precisam modelar o uso efetivo de diferentes plataformas de mídia em sala de aula

referenciando práticas que valorizam a exploração das múltiplas inteligências presentes em cada sala de aula.

Vieira e Murano (2019) referem à experiência da Narrativa Transmídia através das mídias integradas e Gambarato (2013) relata a construção da narrativa destacando a evolução da história com conteúdo novo e pertinente, uma verdadeira construção de mundo. Através de Falcão (2021), foi possível identificar os elementos capazes de mobilizar os conhecimentos acerca da tipologia textual narrativa, o que foi extremamente importante, já que a narrativa é a base da NT. Enquanto Pratten (2011) ilustra de forma prática objetiva a união de todas as mídias para a criação de um produto final onde as narrativas se encaixam como um quebra-cabeças. Todos estes aspectos são acolhidos no âmbito pedagógico da geografia, através da visão de Callai (2005), que ressalta a importância da clareza metodológica do (a) educador (a) para tornar os conteúdos de geografia mais significativos e atraentes as (aos) estudantes.

Os principais resultados alcançados com a pesquisa bibliográfica no tocante aos referenciais teóricos sobre o uso de Narrativas Transmídia no ensino e aprendizagem da Geografia no ensino fundamental anos finais foram evidenciados em Bona (2025), Paixão (2016), Sampaio e Silva (2018), Scherer e Brito (2020) e Silva e Fernandes(2019).

Bona (2025) reforça o papel da Narrativa Transmídia enquanto metodologia ativa que incentiva a autonomia dos estudantes na aprendizagem, além de promover o fortalecimento da criticidade. Neste sentido, a Narrativa Transmídia contribui para que o estudante protagonize a aprendizagem ao tornar-se um coautor das histórias que constrói e reconstrói a partir de mídias variadas. A geografia,

enquanto ciência que aguça a criticidade sobre o espaço local-regional-global encontra na Narrativa transmídia possibilidades de abordar diversas problemáticas da vida cotidiana, pois os estudantes podem materializar suas ideias e soluções acerca de problemas sociais nas histórias produzidas de forma individual ou compartilhada.

Paixão (2016), ao afirmar que a geografia é uma ciência que aproxima diversas áreas do conhecimento, acrescenta que o uso de diversas mídias e ferramentas no ensino da geografia facilita a aprendizagem e a integração ao ciberespaço. O potencial inovador da linguagem transmídia é citado por Silva e Fernandes(2019), como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento da criticidade e do raciocínio na geografia escolar, trazendo contribuições significativas ao ensino e aprendizagem geográficos. Os autores dão diversos exemplos do uso das NT em geografia permitindo ao estudante desenvolver habilidades pessoais diversas tanto no âmbito artístico como técnico, o que inclui desenho, pintura, teatro, história em quadrinhos, cinema, softwares de computadores e smartphones.

Entretanto, o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação é essencial para o desenvolvimento de atividades transmidiáticas atraentes aos estudantes, levantando uma reflexão sobre a formação docente no tocante ao uso de TICs e metodologias ativas. Sampaio e Silva (2018) ressaltam que é necessário inovar no aspecto didático-pedagógico, desde a academia, promovendo formações iniciais aos novos docentes, conectada à realidade do estudante, hoje totalmente permeada pelas tecnologias digitais.

Scherer e Brito (2020) chamam a atenção à estrutura dos cursos acadêmicos de licenciatura, que permanecem focados em currículos que evidenciam materiais analógicos, sem dar a devida atenção às possibilidades pedagógicas e didáticas vindas dos smartphones, revelando a deficiência dos cursos de formação docente. Estes dados corroboram com o que é apresentado por Almeida, Cardoso e Silveira(2021) ao trazer dados que afirmam que a inserção pedagógica das TICs na educação básica, centraram-se em professores de matemática de escolas públicas - 29% do total de atendidos.

Desafios destacados por Valente e Almeida (2020, p.4) como a falta de infraestrutura adequada e de recursos financeiros para aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos chamam atenção para a necessidade de investimentos em aparatos materiais para o uso adequado das TICs, o que evidencia as situações de prevenção ao sucateamento de equipamentos e desperdício de recursos públicos.

Hoft *et al.* (2023) evidencia a essencialidade da alfabetização midiática no contexto de convivência em um mundo permeado pelo excesso de informações, e a necessidade de desenvolver habilidades que levem ao posicionamento crítico, tanto de professores quanto de estudantes, no que concerne às intencionalidades dos conteúdos consumidos e produzidos, ressaltando o olhar atento sobre os perigos da desinformação.

Os dados obtidos com a investigação refletem a importância de considerar diversos fatores na adequação das redes de ensino ao uso efetivo das TICs, indo além da mera presença das tecnologias no ambiente escolar. É preciso investimento na preparação dos

docentes, na infraestrutura escolar e na educação midiática dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o atual avanço tecnológico das mídias digitais, barreiras geográficas e culturais foram quebradas, expandindo novas formas de viver e aprender. Esta estrutura descentralizada deu voz e vez às pessoas com acesso à internet, incutindo novas formas de participação e interpretação do mundo que influenciam constantemente os sistemas de educação.

Neste sentido, a pesquisa baseou-se nos referenciais teóricos da última década, a fim de contextualizar o estudo com as informações mais atualizadas sobre metodologias ativas de ensino e aprendizagem e a utilização de Tecnologias da Informação e comunicação envolvendo os conhecimentos geográficos para o nível de ensino fundamental anos finais, tendo como foco as Narrativas Transmídia.

A utilização de narrativas transmídia nas aulas de geografia implicam a necessidade de conhecimento, planejamento e organização prévia da aula, para contemplação das características desta Metodologia Ativa. É importante que a aula esteja contextualizada com os objetos de estudo da disciplina, as mídias disponíveis aos estudantes, o tempo necessário para execução e que os docentes tenham uma noção básica sobre as habilidades midiáticas necessárias para desenvolver as atividades com os estudantes. Na narrativa transmídia, a convergência de variadas plataformas midiáticas implica desenvolvimento de habilidades tecnológicas a fim de conduzir a uma experiência unificada e

coordenada de comunicação, que associada aos objetos de conhecimentos da geografia transforma-se em uma importante ferramenta pedagógica.

Com base nos dados alcançados com a pesquisa é possível concluir que o uso da Narrativa transmídia nas aulas de geografia do ensino fundamental anos finais podem trazer diversos benefícios, dentre os quais é possível citar:

- O auxílio ao desenvolvimento de habilidades geográficas e em outras disciplinas, através da interdisciplinaridade;
- A promoção de superação da timidez através do trabalho colaborativo;
- O desenvolvimento do Protagonismo e da criticidade;
- A promoção de engajamento e imersão no conteúdo;
- O desenvolvimento do raciocínio geográfico;
- A promoção da criatividade e a reflexão sobre o mundo a partir de um novo olhar sobre a história contada, promovendo coautoria com o autor da obra;
- O desenvolvimento de significado diante do objeto de estudo, vista a valorização dos conhecimentos prévios e da curiosidade.

A pesquisa evidenciou que no cenário atual de utilização das TICs, tanto professores quanto estudantes se mostram como consumidores e/ou produtores de mídias, incluindo-se em um movimento global, de grande potencialidade para o

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar através das TICs. No entanto, é preciso o direcionamento pedagógico voltado para a alfabetização midiática dos estudantes e a formação continuada dos professores. A cibercultura no ambiente escolar precisa estar presente no cotidiano, pois a realização de atividades pontuais não é suficiente para desenvolver as habilidades e competências digitais para a cidadania.

Neste sentido, a conduta docente diante das TICs está ligado a fatores diversos como: a formação inicial e continuada de professores, aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas para atividades pedagógicas; a inter-relação entre políticas públicas e currículos; os objetivos do projeto político pedagógico das escolas; e aos contextos de aprendizagem dos estudantes. Portanto, o processo de desenvolvimento das competências docentes para utilização pedagógica das TICs precisa ser um movimento democrático com autoavaliação periódica, a fim de atender à constante fluidez dos contextos tecnológico-educacionais da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J.; CARDOSO, M.; SILVEIRA, T. C. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 97-116, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2021.29.0.97>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 16 mar. 2023.

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação**. [S. l.]: EduCapes, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.

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

BARRON, B. Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. **Journal of Educational Computing Research**, v. 31, n. 1, p. 1-37, 2004. DOI: <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>.

BICALHO, Rute Nogueira de Moraes. **Desenvolvimento e inovação do self**: práticas docentes mediadas pelasTIC no marco da nova ecologia de aprendizagem. 2022. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43961/1/2022_RuteNogueiradeMoraesBicalho.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONA, Rafael José. Metodologias ativas e educação: propostas de utilização do universo cinematográfico de "O Quatrilho" e suas

expansões transmídia. **Revista Intersaberes**, v. 20, 2025. ISSN1809-7286.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2025

CAETANO, A. Ética na investigação-ação: alguns apontamentos de reflexão. **RIIAC – Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, v. 4, n. 1, p. 53-72, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/43855>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CANI, J. B. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 402-428, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v23i2.17110>.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Ensino e aprendizagem de ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas. (SEI). In: IONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 253-266.

CATARINI, V.; HENN, F.; LOCATELLI, T. Revisão de literatura: um ritual necessário para a qualificação da pesquisa científica e conhecimento do objeto de pesquisa. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e44634, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44634>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CETIC.BR. **TIC Kids Online Brasil 2021:** 78% das crianças e adolescentes conectados usam redes sociais. São Paulo: Cetic.br, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-2brasil-2021-78-das-criancas-e-adolescentes-conectados-usam-redes-sociais/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação e práticas educativas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação: uma mirada construtivista. **Sinéctica**, n. 25, p. 1-24, 2004. Acesso em: 6 jul. 2025.

FALCÃO, B. Narrativa transmídia: uma proposta para os multiletramentos no ensino fundamental. **Linguagem & Ensino**, v. 37, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n1-2021-18>. Acesso em: 6 jul. 2025.

FIGUEIREDO, H. Compreender e desenvolver as competências digitais. **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34627/vol2iss1pp1-8>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FILIZOLLA, Roberto. **Didática da geografia:** proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação (Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano). Curitiba: Base Editorial, 2010.

GAMBARATO, R. R. Transmedia project design: theoretical and analytical considerations. **Baltic Screen Media Review**, v. 1, n. 1, p. 80-100, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/bsmr-2015-0006>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFT, T.; SPINELLI, E.; GENERALI, S.; PORTAS, I. Literacia midiática: desafios para uma cidadania digital inclusiva no contexto da educação básica brasileira. **Comunicação Midiática**, v. 18, n. 1, p. 76-97, jan./jun. 2023. ISSN 2236-8000. Acesso em: 20 mar. 2026.

IBGE. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 20 mar. 2026.

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

JENKINS, Henry. Educação transmídia: os sete princípios revisitados. **Henry Jenkins Blog**, 2010. Disponível em: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_principles.html. Acesso em: 20 mar. 2026.

JENKINS, Henry. Narrativa transmídia: mover personagens de livros para filmes e para videogames para torná-los mais fortes e atraentes. **MIT Technology Review**, 2003. Disponível em: <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>. Acesso em: 4 ago. 2025.

LIMA, T. P. P.; OLIVEIRA, A. D.; SANTO, E. E. Competências digitais dos professores: da autoavaliação da práxis às necessidades formativas. **Obra Digital**, n. 21, p. 113-129, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25029/od.2021.323.21>.

MALHOTRA, Narek. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** São Paulo: Contexto, 2021.

MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 2010.

MEIRELES, Fernando Souza. **29ª Pesquisa Anual do Uso de TI 2018.** São Paulo: FGV-EAESP, 2018. Disponível em: <https://eaesp.fgv.br>. Acesso em: 2 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 13, n. 3, p. 1-22, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Acesso em: 10 mai. 2026.

PRATTEN, Robert. **Getting started in transmedia storytelling:** a practical guide for the beginner.[S. l.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2011.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **Uma perspectiva da entrevista à pesquisa qualitativa.** Evidência: análise e pesquisa em conhecimento

educacional, Araxá, v.4, n. 4, p. 129-148, maio de 2008. Disponível em: <http://uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/issue/view/19>. Acesso em: 13/07/2021

SAMPAIO, A.; SILVA, J. Caminhos e desafios da formação docente em geografia na perspectiva da prática-reflexiva no século XXI: a prática docente pelo uso da TIC. *In*: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 9., 2018. **Anais...**[S. l.: s. n.], 2018. p. 266-278. Disponível em: <http://nepeg.com>. Acesso em: 5 Mai. 2026.

SCHERER, S.; BRITO, S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76252, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76252>.

SCOLARI, C. A.; RODRIGUES, N.; MASANET, M. J. Transmedia education: from the contents generated by the users to the contents generated by the students. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 74, p. 116-132, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324en>.

SELLTIZ, Claire et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. *In*: **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 1974. p. 687-687.

SILVA, P.; FERNANDES, F. A transmediação no ensino da geografia na educação básica: uma linguagem motivadora. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais...** Campinas: AGB, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br>. Acesso em: 5 Mai. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2026.

UNESCO. **TIC na educação no Brasil**. Brasília, DF: Unesco, 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>. Acesso em: 4 ago. 2026.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas tecnológicas brasileiras em educação: história e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 52, p. 1-28, 2020.DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>.

VIEIRA, A.; MURANO, A. C. A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes. **Eccos Revista Científica**, n. 48, p. 317-337, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71558958019/html/>. Acesso em: 1 ago. 2026.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdos. *In*: ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87.

¹ Licenciada em geografia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em geografia do Mundo Tropical pela Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Gestão Estratégica da Educação à Distância (SENAC). Docente do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

