



ENTRE AS TELAS E A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO SOBRE FAKE NEWS E IA COM ESTUDANTES DO 9º ANO

BETWEEN SCREENS AND THE CLASSROOM: A CRITICAL DIGITAL LITERACY EXPERIENCE ON FAKE NEWS AND AI WITH 9TH-GRADE STUDENTS

Lucas Serniker de Melo Goes¹

DOI: 10.5281/zenodo.21765153

Resumo: Este artigo relata uma experiência de letramento digital crítico desenvolvida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Cubatão (SP) em 2024. A atividade, desenvolvida ao longo de duas semanas, teve como objetivo central discutir os conceitos de *fake news*, inteligência artificial (IA), *deepfake/deepvoice* e cidadania digital. O desenvolvimento se deu por meio de metodologias ativas que combinaram dinâmicas em grupo, pesquisa orientada com o uso de *smartphones*, apresentação discente, utilização de recursos audiovisuais e uma atividade domiciliar final de avaliação e compartilhamento dos conhecimentos aprofundados ou construídos. Os resultados indicaram alto engajamento nas dinâmicas presenciais, que favoreceram a colaboração e a construção coletiva de conhecimento sobre os conceitos mobilizados, nível que contrastou com a baixa adesão à atividade domiciliar/*online* — um fenômeno que, segundo a literatura da área e relatos discentes, por vezes está associado à ausência de recursos e às tensões e restrições familiares ao uso da internet, mesmo para atividades escolares. Por outro lado, a análise dos dados coletados via formulário revelou aprendizagens significativas em múltiplas dimensões (conceitual, atitudinal e reflexiva), com 93% dos respondentes declarando ter aprendido algo novo. A experiência evidencia o potencial pedagógico de abordagens que colocam o aluno no centro do processo, mas também indica a necessidade de estruturar estratégias mais eficazes para a continuidade da aprendizagem para além do ambiente escolar.

¹ Doutorando em Educação a Distância e *eLearning* pela Universidade do Minho (UMinho). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciado em Geografia e História pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Professor de Geografia nas redes municipais de Cubatão e Praia Grande. E-mail: lucasserniker@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1091-1863>.

Palavras-chave: Letramento Digital; Fake News; Inteligência Artificial; Cidadania Digital; Ensino Fundamental.

Abstract: This article reports an experience of critical digital literacy developed with a 9th-grade class in a municipal public school in Cubatão (SP) in 2024. The activity, developed over two weeks, aimed to discuss the concepts of fake news, artificial intelligence (AI), deepfake/deepvoice, and digital citizenship. The development took place through active methodologies that combined group dynamics, guided research with the use of smartphones, student presentations, the use of audiovisual resources, and a final homework activity of evaluating and sharing the deepened or constructed knowledge. The results indicated high engagement in face-to-face dynamics, which fostered collaboration and the collective construction of knowledge about the concepts mobilized, a level that contrasted with low adherence to the online homework activity — a phenomenon that, according to the literature in the field and student reports, is sometimes associated with a lack of resources and family tensions and restrictions on internet use, even for school-related activities. On the other hand, analysis of data collected via a form revealed significant learning in multiple dimensions (conceptual, attitudinal, and reflective), with 93% of respondents declaring they had learned something new. The experience highlights the pedagogical potential of approaches that place the student at the center of the process but also indicates the need to structure more effective strategies for continuing learning beyond the school environment.

Keywords: Digital Literacy; Fake News; Artificial Intelligence; Digital Citizenship; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo é marcado por uma imersão crescente de crianças e adolescentes no ambiente digital. De acordo com a Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, “89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no Brasil, proporção que equivale a cerca de 24 milhões” de jovens (CGI.BR, 2020, p. 23). Essa conectividade ubíqua, potencializada pelo acesso a smartphones e plataformas diversas, tem transformado radicalmente as formas de socialização, acesso à informação e produção de conhecimento. Como destaca o relatório *The State of the World’s Children 2017* (UNICEF, 2017, p. 3), “a digitalização já mudou o mundo – e, à medida que mais e mais crianças se conectam, ela está mudando a infância” (tradução nossa).

Nesse contexto, emergem desafios complexos para a educação escolar. A disseminação de *fake news*, a sofisticação de conteúdos produzidos por inteligência artificial (como *deepfakes* e *deepvoices*) e a necessidade de uma atuação ética e responsável nas redes (cidadania digital) colocam em xeque não apenas a capacidade crítica dos estudantes, mas também os próprios

objetivos da escola no século 21. A UNESCO, em seu relatório Reimaginar nossos futuros juntos, alerta que

[...] a rápida disseminação de desinformação e manipulação deve ser combatida por meio de múltiplas alfabetizações – digitais, científicas, textuais, ecológicas, matemáticas – que permitem que os indivíduos encontrem seu caminho para um conhecimento verdadeiro e preciso. (2022, p. 147)

Nesse sentido, a mera inclusão digital, entendida como acesso à conexão e dispositivos, revela-se insuficiente, pois hoje é imperativo promover também um letramento digital crítico que capacite os jovens a avaliar, compreender e produzir discursos em ambientes digitais de forma consciente (Gonsales, 2021). É válido destacar que a necessidade de desenvolver tais competências está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que, especialmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, preconiza o desenvolvimento de habilidades relacionadas à cultura digital, como a avaliação do impacto das tecnologias na formação do sujeito (EM13LGG702) e o uso ético e criativo de TDICs (EM13LGG701). Além disso, a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) reforça o compromisso do Estado com o desenvolvimento de competências digitais em todo o percurso formativo.

A partir desse cenário, este artigo relata e analisa uma experiência de letramento digital crítico desenvolvida com uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal em Cubatão (SP). Estruturada ao longo de duas semanas (6 horas-aula), a atividade inspirada no curso "Cinto de Segurança para a Internet"² (USP) — voltado à formação de educadores para a discussão de segurança digital em suas comunidades — buscou mobilizar os estudantes para a discussão de temas centrais da cultura digital contemporânea (*fake news*, inteligência artificial, *deepfake/deepvoice* e cidadania digital), valendo-se de metodologias ativas que os incentivaram a assumir o protagonismo de seu aprendizado.

2. OBJETIVO

² A atividade foi inspirada no curso "Cinto de Segurança para a Internet: Como Preparar Cidadãos Digitais na Educação Básica", oferecido pela Universidade de São Paulo (USP). Mais informações sobre o curso podem ser encontradas em: <https://www.iea.usp.br/eventos/cursos/cinto-seguranca>. Acesso em: 26 mar. 2025.

De modo geral, a proposta buscou promover o letramento digital crítico de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, capacitando-os para identificar, analisar e refletir sobre os conceitos/fenômenos das *fake news*, da inteligência artificial e da cidadania digital.

De modo mais específico, intencionou-se: a) estabelecer um ambiente de aprendizagem dialógico e colaborativo para a discussão de temas complexos da cultura digital; b) mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conceitos de *fake news*, inteligência artificial, *deepfake/deepvoice* e cidadania digital por meio de dinâmicas em grupo; c) aprofundar a compreensão desses conceitos a partir da apresentação de recursos audiovisuais e notícias; d) fomentar a reflexão sobre a importância da verificação de informações e da segurança no ambiente digital; e) avaliar o engajamento discente nas diferentes etapas da atividade, tanto em sala de aula quanto na extensão domiciliar/online.

3. METODOLOGIA

A experiência foi conduzida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada em Cubatão (SP), com aproximadamente 30 estudantes. A atividade foi realizada ao longo de duas semanas, totalizando 6 horas-aula distribuídas em encontros presenciais.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, centrada na descrição e análise de uma prática de ensino (Gil, 2017), configurando-se como um relato de experiência.

As etapas da atividade foram as seguintes:

1. Abertura e contextualização (1 hora-aula): a primeira aula da semana iniciou com a apresentação do curso "Cinto de Segurança para Internet", com o objetivo de estabelecer a relevância social do tema.
2. Dinâmica em grupo de pesquisa e discussão (2 horas-aula): a turma foi dividida em quatro grupos. Cada grupo recebeu uma folha com uma palavra-chave: "*Fake news*", "Inteligência Artificial", "*Deepfake/Deepvoice*" e "Cidadania Digital". Podendo utilizar seus *smartphones* para pesquisa, os alunos foram orientados a aprofundar ou construir conhecimentos sobre o termo, de modo a poder discuti-lo coletivamente posteriormente.

3. Apresentação e sistematização (2 horas-aula): representantes de cada grupo apresentaram suas conclusões. Em seguida, o professor utilizou uma apresentação de slides³ autoral para aprofundar e abordar dialogicamente cada um dos temas, incluindo imagens, notícias, vídeos e questionamentos reflexivos.
4. Atividade domiciliar e avaliação (1 hora-aula, com continuidade em casa): ao final da segunda semana, foi proposta uma atividade domiciliar. Os estudantes deveriam compartilhar os aprendizados com um familiar ou amigo e, posteriormente, relatar a experiência por meio de um formulário *online* (*Google Forms*), que também coletou autoavaliação e percepções.

A análise dos resultados baseou-se na observação direta das dinâmicas em sala e nos dados obtidos pelos 14 formulários preenchidos, analisados de forma descritiva e interpretativa.

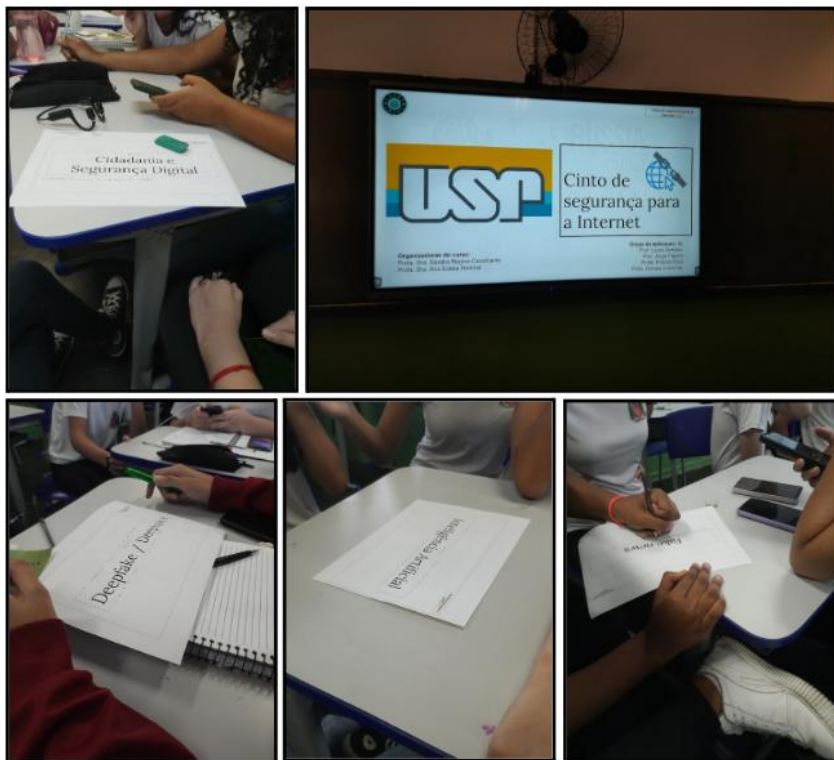
4. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

4.1 O Engajamento na Construção Colaborativa do Conhecimento

A etapa inicial da atividade, que consistiu na divisão da turma em grupos para discutir as palavras-chave (*Fake news*, Inteligência Artificial, *Deepfake/Deepvoice*, Cidadania Digital), revelou-se um dispositivo pedagógico potente. A utilização de *smartphones* para pesquisa rápida não apenas atendeu à familiaridade dos jovens com a tecnologia (ampliando o interesse pela atividade), como também os posicionou como protagonistas na busca por informações, invertendo a lógica tradicional de transmissão unidirecional do conhecimento.

³ Os *slides* autorais utilizados para sistematização dos conteúdos estão disponíveis em: bit.ly/cintousp9. Acesso em: 26 mar. 2025

Figura 1 – Dinâmica em grupo com smartphones: pesquisa e discussão dos conceitos



Fonte: Acervo do autor (2024).

O sucesso dessa dinâmica está em acordo com os princípios de aprendizagem colaborativa presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a interação entre pares e a responsabilidade compartilhada pela tarefa como elementos que potencializam a construção de significado (BRASIL, 2018). A diversidade de pontos de vista dentro de cada grupo e a necessidade de consenso para uma apresentação final de dez (10) minutos estimularam habilidades fundamentais como a negociação, a comunicação e a síntese de informações.

A etapa de apresentação dos grupos e a subsequente sistematização feita pelo professor seguiram a lógica de uma aprendizagem ativa. Os estudantes chegaram aos conteúdos com uma base conceitual construída por eles, o que os tornou mais receptivos e participantes no momento do aprofundamento. Nesse âmbito, o uso de recursos audiovisuais pelo professor não foi uma mera transmissão, mas sim um complemento e um convite à análise coletiva, alinhando-se ao que a BNCC propõe para o desenvolvimento da cultura digital, por exemplo quando prevê a utilização de “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (EM13LGG703).

4.2 O Papel do Professor como Mediador e Curador de Informações

Notadamente, o planejamento e a condução da atividade evidenciaram o papel central do professor como curador de informações e mediador do diálogo. Nesse sentido, a escolha dos temas não foi aleatória, pois refletiu a bagagem de estudos do docente sobre a temática, bem como a percepção aguda dos desafios impostos pela cultura digital contemporânea, amplamente discutidos em documentos como o relatório *The State of the World's Children* (UNICEF, 2017), que alerta para os riscos de desinformação, violência *online* e manipulação algorítmica. Como observa a advogada Ana Frazão (2021, p. 12), em seu parecer sobre o dever de cuidado das plataformas, “as crianças estão, portanto, sendo submetidas, massivamente, à publicidade na internet (...) cujo viés publicitário aparece camuflado, seja em textos, seja em conteúdos de multimídia”. A iniciativa demonstra que, em meio à sobrecarga informacional, o educador pode contribuir exercendo a importante função de mediador crítico.

A apresentação de slides autoral foi um exemplo claro dessa curadoria. Ao selecionar notícias e questionamentos específicos, o professor não apenas apresentou informações, mas modelou um comportamento investigativo reflexivo, mostrando aos alunos como eles próprios podem (e devem) questionar e verificar as informações que consomem. Essa postura está na essência do que se entende por letramento digital, que conforme apontam Buzato e King (2021, p. 7), vai além do uso técnico de ferramentas porque “sem uma definição expandida de letramento digital que inclua um entendimento crítico desses sistemas, a inclusão digital não apoiará efetivamente a inclusão social”.

4.3 Percepções dos Estudantes e Desafios da Extensão Domiciliar

O contraste observado entre o alto engajamento presencial ao longo das duas semanas (com aproximadamente 30 alunos) e a baixa adesão à atividade domiciliar (apenas 14 respostas) levanta questões complexas sobre as dinâmicas de aprendizado na contemporaneidade. Embora a intenção de promover a aprendizagem além dos muros da escola e envolver as famílias seja relevante, os resultados sugerem que o formato proposto (formulário *online*) pode não ter sido o mais adequado para estimular a participação. Por outro lado, as respostas obtidas, ainda que em número reduzido, oferecem pistas valiosas sobre os impactos da atividade. A seguir, a Tabela 1 apresenta a autoavaliação dos estudantes sobre seu conhecimento prévio do conceito de “fake news”.

Tabela 1 – Distribuição da autoavaliação sobre conhecimento prévio de "Fake News"

Nível de conhecimento (0 a 5)	Frequência	Porcentagem (%)
0 (nenhum conhecimento)	0	0
1	2	14,3
2	3	21,4
3	6	42,9
4	3	21,4
5 (muito conhecimento)	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (n=14).

A maioria dos estudantes (42,9%) se autoavaliou com nível 3 (conhecimento mediano), seguido por 21,4% com nível 2 e 21,4% com nível 4. Nenhum estudante declarou conhecimento nulo ou máximo, indicando uma percepção de familiaridade parcial com o tema antes da atividade, mas também a necessidade de aprofundamento conceitual.

Ao serem questionados sobre o que haviam aprendido de novo, as respostas abertas revelaram aprendizagens em múltiplas dimensões, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de aprendizagem identificadas

Categoria	Exemplos de respostas	Número de respostas
IA e <i>Deepfake</i> como ferramentas de risco	"descobri que além de utilizarem a deepface para brincadeira, ela pode ser usada para coisas muito ruins também."; "sim, ter mais cuidado com as notícias falsas e pessoas falsas criadas pela inteligência artificial"; "que a inteligência artificial pode ultrapassar a inteligência de um ser humano"	5
Mudanças de comportamento e postura crítica	"sim, pretendo parar de divulgar algumas informações que vejo no Instagram sempre, e também	4

	espalhar com a boca em conversas por exemplo"; "ir atrás de fontes seguras para descobrir se aquilo que foi postado é verdade"	
Conceitos específicos (cidadania digital, deepfake, segurança)	"Sim, eu não sabia o que era cidadania digital"; "Sim, eu aprendi que o cinto de segurança ele significa que vc deve proteger sua vida na internet."; "Novas formas de proteger sua rede social, tomar cuidado com as pessoas que tentam aplicar golpes usando deep fake"	4
Autopercepção e desenvolvimento pessoal	"Sim, porque eu percebo que sou muito tímido e esse trabalho em grupo me mostrou que deveria ser menos."	1
Nada de novo	"não, eu já tinha uma noção sobre esse assunto"	1

Fonte: Dados da pesquisa (n=14).

Destaca-se o fato de que 13 dos 14 respondentes (93%) relataram ter aprendido algo novo. Além disso, as respostas apontam para a emergência de mudanças atitudinais planejadas, como o compromisso de "parar de divulgar informações sem verificar" e de "buscar fontes seguras". Podemos interpretar essas manifestações como indicativas de um movimento inicial de letramento crítico, alinhado ao que Gonsales (2021) define como capacidade de agir de forma ética e consciente no ambiente digital.

Sobre o potencial impacto da atividade, a maioria dos estudantes (13 em 14) acreditou que ela impactaria positivamente seus colegas e familiares. O Quadro 2 sintetiza as principais categorias de impacto identificadas.

Quadro 2 – Categorias de impacto percebido

Categorias	Exemplos de respostas	Número de respostas
Aumento da consciência crítica e alerta	"Sim, fazendo eles terem um alerta sobre as notícias publicadas mundialmente, e	5

	procurarem saber fontes confiáveis"; "Sim. Um alerta para todos nós ir atrás da verdade, e não acreditar em tudo que vemos na internet."	
Ampliação do conhecimento coletivo	"Sim, porque aprendemos muitas coisas sobre os assuntos"; "Sim, são informações que consiste no seu dia a dia então é muito bom"; "Sim, pois algo informativo é sempre bom para a nossas vidas"	4
Impacto social e emocional	"Sim, provavelmente também porque meus amigos e eu somos tímidos e eles terem levantado e ido lá na frente é um grande avanço."	1
Impacto limitado à escola	"Sim, para eles pois tinha informação que é pouco comentado, na minha família, não impacto, porque eu não contei nada."	1
Impacto não especificado	Outras respostas afirmativas sem detalhamento	3

Fonte: Dados da pesquisa (n=14).

Ainda que a adesão à atividade domiciliar tenha sido baixa (14 respostas), os relatos daqueles que a realizaram oferecem um contraponto significativo. Ao serem questionados sobre com quem compartilharam os aprendizados, 11 dos 14 respondentes mencionaram terem conversado com familiares (predominantemente com a mãe), enquanto os demais compartilharam com amigos ou primos.

As descrições revelam um movimento ativo de orientação e cuidado: os estudantes não apenas relataram os conteúdos discutidos em sala, mas também assumiram o papel de alertar seus interlocutores sobre os riscos das redes, como se observa em respostas como “falei para ela ficar mais atenta nas redes sociais porque nem tudo é verdade”, “alertei sobre que muitas *fake news* são postadas diariamente e deve ir atrás para descobrir se a notícia é verdadeira ou não”, e “pude deixar ele mais informado já que é um conhecimento necessário e importante”. Em um dos casos, a experiência foi descrita como “nova, de ensinar outra pessoa o que eu

aprendi”. Esses relatos sugerem que, entre os estudantes que conseguiram transpor as barreiras domésticas, a atividade assumiu um caráter de protagonismo e responsabilização, indicando que o engajamento qualitativo não se perdeu.

A principal justificativa apresentada pelos estudantes para o impacto positivo da atividade foi o desenvolvimento de um senso de alerta quanto à necessidade de verificar informações antes de compartilhá-las — um indicativo de que os conhecimentos construídos em sala de aula podem ser mobilizados também em outros círculos sociais. Por outro lado, a resposta que explicitou a não transmissão dos aprendizados à família (Quadro 2), por exemplo, dá pistas acerca do desafio da extensão domiciliar da experiência. Esse fenômeno pode ser analisado à luz das desigualdades e dificuldades de acesso que persistem mesmo entre estudantes conectados. A Pesquisa TIC Educação 2021 mostra que, embora haja um avanço na conectividade, ainda existem desafios significativos relacionados à qualidade do acesso e à autonomia para o uso em tarefas escolares (CGI.BR, 2022).

Essas evidências, somadas às conversas mantidas com os estudantes nas aulas subsequentes à atividade, ajudaram a compreender a baixa adesão à atividade domiciliar para além de perspectivas simplórias associadas à falta de interesse. Muitos alunos relataram que não concluíram a tarefa não por desmotivação, mas por barreiras concretas: a ausência de um dispositivo próprio somada à indisponibilidade do aparelho dos pais ou, em alguns casos, a recusa dos responsáveis em abrir exceção às regras domésticas de uso da internet, mesmo que para uma atividade escolar. Tais relatos revelam que o “fracasso” da extensão domiciliar da atividade não pode ser atribuído exclusivamente ao nível de engajamento dos estudantes, mas a um conjunto de fatores estruturais e relacionais que escapam ao controle da escola.

A continuidade da aprendizagem para além da sala de aula, portanto, depende não apenas da boa vontade do aluno, mas também das condições materiais de acesso e, sobretudo, das dinâmicas de autoridade e negociação que atravessam o ambiente familiar — dinâmicas que, como já alerta a literatura, podem gerar tensões entre pais e filhos, especialmente quando os adultos não compreendem plenamente as práticas digitais juvenis (UNICEF, 2017).

4.4 Aprendizados e Novos Horizontes

A experiência, portanto, serviu como um diagnóstico pertinente. Ela confirmou a capacidade da escola de criar espaços de reflexão e construção coletiva de conhecimento sobre

temas complexos e altamente relevantes na contemporaneidade, especialmente quando há tempo e planejamento adequados para aprofundar as discussões.

As falas dos estudantes, como "pretendo parar de divulgar algumas informações que vejo no *Instagram* sempre", indicam um movimento de tomada de consciência sobre o papel ativo do indivíduo na cadeia de desinformação — uma capacidade que, segundo o Comentário Geral nº 25 da ONU, deve ser desenvolvida por meio da educação, para que as crianças aprendam “a encontrar fontes confiáveis de informação e a identificar desinformação e outras formas de conteúdo enviesado ou falso” (*United Nations*, 2021, para. 104, p. 18). Essa tomada de consciência se refletiu também nas ações dos estudantes que realizaram a etapa domiciliar: ao compartilharem os aprendizados com familiares e amigos, muitos deles não apenas reproduziram o conteúdo, mas assumiram uma postura ativa de orientação, alertando sobre os riscos da desinformação e a importância da verificação de fontes.

Por outro lado, como destacado anteriormente, a baixa adesão à atividade domiciliar/*online* escancarou as dificuldades de estender para o ambiente doméstico um processo iniciado em sala de aula. Esse contraste revela que a continuidade da aprendizagem para além da escola depende não apenas da motivação individual dos estudantes, mas também de condições materiais de acesso e das dinâmicas de autoridade e negociação que atravessam o ambiente familiar. Todos esses aspectos, em conjunto, desafiam estratégias pedagógicas centradas exclusivamente no cumprimento de tarefas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de letramento digital crítico desenvolvida com a turma de 9º ano ao longo de duas semanas demonstrou que é possível, com planejamento adequado e tempo suficiente, engajar estudantes em discussões profundas sobre temas como *fake news*, inteligência artificial e cidadania digital. A estratégia metodológica, centrada na pesquisa colaborativa e na mediação docente, mostrou-se eficaz para ativar conhecimentos prévios, promover a troca de ideias e construir coletivamente uma base sólida para o aprofundamento.

Os resultados evidenciam o potencial da sala de aula como um espaço de reflexão crítica, onde os sujeitos podem exercitar suas capacidades de questionamento e colaboração, especialmente quando guiados por um educador que atua como curador e mediador. Nesse sentido, a análise dos dados coletados revelou que a atividade gerou aprendizagens em múltiplas

dimensões (conceitual, atitudinal e reflexiva), com 93% dos respondentes declarando ter aprendido algo novo e manifestando intenções de mudança de comportamento.

A baixa adesão à atividade domiciliar acende um alerta. Mas as conversas com os estudantes evidenciaram que o parcial “fracasso” da ação não pode ser atribuído superficialmente ao desinteresse, mas a barreiras concretas: a ausência de dispositivos próprios, a indisponibilidade dos aparelhos de terceiros e, em muitos casos, as tensões e restrições familiares ao uso da internet. Em contrapartida, entre os que conseguiram realizar a atividade, os relatos revelaram um engajamento significativo: os estudantes assumiram o papel de orientadores, compartilhando os conhecimentos com familiares e amigos e demonstrando protagonismo na promoção de uma cultura de verificação de informações, o que indica que o potencial formativo da proposta foi preservado quando as condições domésticas permitiram sua efetivação. Esses relatos mostram que a intenção docente pela continuidade da aprendizagem além da escola não pode se limitar à proposição de tarefas *online*, pois requer considerar as condições materiais e as dinâmicas de autoridade e negociação que atravessam o ambiente doméstico.

Nesse sentido, futuras experiências poderiam explorar formatos alternativos para a etapa domiciliar que considerem essas complexidades, como o incentivo a produções multimodais (como *podcasts* caseiros e entrevistas por escrito) em vez de formulários padronizados, o envolvimento prévio dos responsáveis por meio de comunicados explicativos e até a disponibilização de resumos dos conceitos discutidos em sala para que os estudantes se sintam mais seguros e os familiares mais orientados para o diálogo.

Por fim, ao mesmo tempo em que reconhece as conquistas desta experiência de letramento digital, este relato não se esquiva de suas contradições. É no enfrentamento dessas tensões — entre o dentro e o fora da escola, entre o engajamento e a dispersão, entre a potência da colaboração e as barreiras da continuidade — que o trabalho do professor se reinventa buscando, a cada nova experiência, construir pontes sólidas para dinâmicas de ensinar e aprender mais significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital**. Brasília, 2023.

BUZATO, Marcelo; KING, Edward. In: GONSALES, Priscila. **Letramentos digitais e inclusão digital no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Universidade de Campinas; Bristol: University of Bristol, 2021.

CGI.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2019**. São Paulo: CGI.br, 2020.

CGI.BR. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Educação 2021: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Edição Covid-19**. São Paulo: CGI.br, 2022.

FRAZÃO, Ana. **Dever geral de cuidado das plataformas diante de crianças e adolescentes**. Instituto Alana: Brasília, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONSALES, Priscila. **Letramentos digitais e inclusão digital no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Universidade de Campinas; Bristol: University of Bristol, 2021.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNICEF. **The State of the World's Children 2017: children in a digital world**. Nova York: UNICEF, 2017.

UNITED NATIONS. General Comment nº 25 (2021) **on children's rights in relation to the digital environment**. Genebra: ONU, 2021.