

ESCUTAR, REGISTRAR E INTERPRETAR: HISTÓRIA ORAL E MEDIAÇÃO DOCENTE NA PRESERVAÇÃO DIGITAL DAS MEMÓRIAS COMUNITÁRIAS

*LISTENING, RECORDING, AND INTERPRETING: ORAL
HISTORY AND TEACHER MEDIATION IN THE DIGITAL
PRESERVATION OF COMMUNITY MEMORIES*

Nilvia Regina Gonçalves Siqueira¹

DOI: <https://doi.org/10.46550/am.v7i3.82>

Resumo: O artigo discute as possibilidades educativas da história oral na preservação digital das memórias comunitárias, com atenção à mediação docente no ensino de História. O objetivo é analisar como escuta, documentação e interpretação podem favorecer a aprendizagem histórica sem reduzir os testemunhos a registros neutros do passado. Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre fontes orais, memória social, patrimônio, tecnologias e práticas pedagógicas. A discussão organiza-se em três eixos: produção e disputas das narrativas, responsabilidades na constituição de acervos digitais e intervenções docentes voltadas à análise de evidências. Os argumentos indicam que entrevistas podem aproximar estudantes de diferentes gerações e experiências sociais, desde que sejam contextualizadas e confrontadas com outras fontes. Registros sonoros, vídeos e coleções digitais ampliam as possibilidades de acesso, mas também exigem cuidados com consentimento, autoria, integridade e permanência dos arquivos. A atuação do professor é decisiva para formular problemas, orientar comparações e acompanhar a revisão de interpretações. Conclui-se que preservar tradições não significa fixar costumes, e sim reconhecer sujeitos, transformações e direitos envolvidos na transmissão cultural. O estudo possui alcance teórico e não apresenta resultados de intervenção empírica em escolas. A contribuição está na articulação entre respeito aos

1 Licenciada em História. Professora da Secretaria do Estado de Goiás/GO. E-mail: nilviareginag@gmail.com

narradores e investigação.

Palavras-chave: História oral; Memória comunitária; Preservação digital; Mediação docente; Ensino de História.

Abstract: This article discusses the educational possibilities of oral history in the digital preservation of community memories, emphasizing teacher mediation in history education. It aims to examine how listening, documentation, and interpretation may support historical learning without treating testimonies as neutral records of the past. A qualitative bibliographic and documentary study was conducted using literature on oral sources, social memory, cultural heritage, digital technologies, and teaching practices. The discussion addresses three interconnected dimensions: the production of narratives and disputes over memory, responsibilities involved in building digital collections, and teacher interventions supporting evidence-based interpretation. The analysis suggests that interviews can connect students with different generations and social experiences when testimonies are contextualized and compared with other sources. Audio recordings, videos, and digital collections may broaden access but also require attention to consent, authorship, file integrity, and long-term preservation. Teacher mediation is essential for framing historical questions, guiding comparisons, and encouraging students to revise their interpretations. The article concludes that preserving traditions does not mean freezing customs, but recognizing the people, changes, and rights involved in cultural transmission. Its findings are theoretical and do not report the results of an empirical school intervention. The contribution combines respect for narrators with critical historical inquiry.

Keywords: Oral history; Community memory; Digital preservation; Teacher mediation; History education.

1 Introdução

Uma história contada à mesa, durante uma festa ou no caminho de volta para casa pode guardar experiências que raramente chegam aos livros escolares. Mudanças no trabalho, maneiras de ocupar o território e costumes partilhados entre gerações aparecem nessas conversas com uma força que os documentos administrativos nem sempre alcançam. Quando a escola se aproxima dessas vozes, entretanto, não basta recolher lembranças e apresentá-las como retratos fiéis do passado. O encontro

entre quem narra e quem escuta precisa abrir perguntas sobre o tempo, as diferenças e os sentidos atribuídos à experiência coletiva.

Guardar uma gravação no celular parece, à primeira vista, uma maneira simples de impedir que determinada lembrança desapareça. O arquivo pode ser ouvido novamente, compartilhado com parentes e incorporado a uma atividade escolar. Mas o registro perde parte de seu valor quando ninguém sabe em que circunstâncias a conversa ocorreu, quem autorizou sua divulgação ou por que aquela história foi escolhida. A facilidade técnica de registrar vozes tornou mais urgente uma questão propriamente educativa: como transformar testemunhos em fontes contextualizadas, preservadas com responsabilidade e abertas à interpretação crítica?

História oral não significa encontrar uma versão definitiva de acontecimentos que ficaram fora dos registros escritos. O testemunho é produzido numa relação entre interlocutores, marcada por perguntas, afetos e escolhas de linguagem. A reflexão de Alberti (2005) sobre preparação, documentação e tratamento das entrevistas evidencia que a qualidade histórica da fonte começa antes da gravação e continua depois dela. Escutar alguém, nesse sentido, pressupõe respeitar sua experiência sem renunciar à análise das circunstâncias, das contradições e dos silêncios que atravessam qualquer narrativa, inclusive as escolares.

Quando o assunto são tradições, o risco de idealização torna-se particularmente visível. Uma receita de família, uma celebração religiosa ou uma técnica de cultivo pode continuar reconhecível e, ainda assim, adquirir novos significados em cada geração. A continuidade cultural não exige repetição integral nem impede disputas sobre o que merece ser transmitido. Por isso, projetos escolares interessados em memórias locais precisam escutar diferentes participantes, perguntar por transformações e evitar que o desejo de valorizar o passado acabe reduzindo pessoas a personagens de um costume imóvel e sem história.

Na cultura digital, fotografias, entrevistas sonoras, vídeos e pequenos acervos ampliam as possibilidades de documentar experiências comunitárias. Um relato antes restrito à convivência familiar pode alcançar estudantes de outra cidade ou integrar um repositório consultado anos depois. Esse deslocamento modifica, porém, as condições de circulação das memórias e amplia responsabilidades sobre autoria e exposição. Ao discutir as relações entre tecnologias e vida social, Lemos (2023) oferece

elementos para perceber que a circulação digital é também uma prática cultural, atravessada por escolhas e desigualdades.

O problema ganha relevância na escola porque a disponibilidade de conteúdo não equivale à construção de conhecimento histórico. Uma entrevista emocionante pode sensibilizar a turma, mas deixa questões em aberto: quando ocorreram os fatos narrados, quais outras fontes ajudam a compreendê-los e quem não foi ouvido? Cabe ao professor propor situações em que a escuta se converta em investigação. A discussão de Bittencourt (2018) sobre fundamentos e métodos do ensino de História sustenta a importância de selecionar fontes e desenvolver procedimentos que levem os estudantes a argumentar com base em evidências.

Diante desse cenário, o artigo pergunta em que condições a história oral, articulada à documentação digital e à mediação docente, pode favorecer a interpretação crítica das memórias comunitárias no ensino de História. O objetivo consiste em discutir possibilidades educativas de escuta, registro e circulação de narrativas, considerando seus vínculos com identidade, transmissão de tradições e responsabilidade documental. A discussão privilegia os anos finais da educação básica sem pressupor aplicação de uma sequência didática específica, pois trabalha com fundamentos e pesquisas já publicados em áreas afins.

A análise propõe acompanhar três movimentos que se condicionam mutuamente. Primeiro, examina como testemunhos são produzidos e como lembranças expressam pertencimentos, seleções e disputas. Depois, considera as exigências éticas e documentais da passagem do encontro oral ao arquivo digital. Por fim, discute o trabalho do professor na transformação dessas fontes em perguntas históricas, comparações e interpretações. A aposta central não está na quantidade de entrevistas ou na novidade dos recursos empregados, mas no cuidado com as pessoas e no rigor das aprendizagens produzidas a partir de suas narrativas.

2 Metodologia

A investigação assume abordagem qualitativa e procedimentos bibliográficos e documentais, em continuidade com a dissertação que lhe fornece a base teórica. Seu objeto não é medir o desempenho de estudantes nem avaliar um projeto realizado em determinada escola, mas interpretar as condições pelas quais narrativas orais podem tornar-se fontes e materiais educativos. A leitura articula obras sobre história oral, memória social,

ensino de História, patrimônio e cultura digital, preservando as diferenças entre argumentos conceituais, experiências relatadas na literatura e propostas ainda não testadas no cotidiano escolar.

O levantamento que fundamentou a dissertação reuniu dez estudos acadêmicos identificáveis, publicados entre 2001 e agosto de 2026, sendo nove artigos e uma dissertação. O conjunto foi selecionado por pertinência temática e informações editoriais verificáveis, sem pretensão de representar estatisticamente toda a produção nacional. Para este artigo, parte dessas contribuições é retomada conforme sua relação com o recorte proposto. A discussão não reproduz o quadro de caracterização integral, pois privilegia o diálogo entre pesquisas e questões educativas relacionadas à escuta e à preservação digital de narrativas.

A seleção das referências considera a capacidade de explicar problemas concretos da investigação, e não a simples repetição de autores conhecidos. Textos sobre constituição de fontes orais ajudam a pensar entrevistas e interpretação; estudos sobre memória e patrimônio iluminam disputas e pertencimentos; pesquisas sobre ensino de História sustentam a leitura pedagógica. Trabalhos dedicados à curadoria digital e à proteção de dados contribuem para examinar guarda, acesso e circulação dos registros. Cada contribuição é utilizada dentro de seu alcance, sem converter propostas didáticas em resultados comprovados.

Na etapa interpretativa, o material foi organizado em três eixos que acompanham a trajetória de uma narrativa quando entra na escola. O primeiro reúne situações de produção do testemunho e de reconhecimento das diferenças entre lembranças. O segundo focaliza documentação, consentimento, integridade dos arquivos e condições de consulta. O terceiro examina elaboração de perguntas, confronto com outras fontes e usos didáticos de áudios, vídeos e coleções digitais. Essa organização favorece conexões sem reduzir a complexidade do tema a uma sequência técnica obrigatória ou universal para todas as escolas públicas.

O alcance dos resultados é deliberadamente teórico e interpretativo. Não foram realizadas novas entrevistas, observações de aulas, aplicações de atividades ou medições de aprendizagem para a elaboração deste artigo. Tal delimitação permite discutir condições promissoras e riscos recorrentes, mas não autoriza afirmar que determinado recurso produziu efeitos em uma turma específica. A contribuição esperada consiste em oferecer critérios de reflexão para práticas escolares que pretendam aproximar conhecimento

histórico, comunidade e tecnologias sem perder de vista a qualidade das fontes e os direitos dos narradores.

3 Desenvolvimento

Escutar, registrar e interpretar são ações relacionadas, mas não equivalentes. A escuta produz uma fonte em situação de diálogo; o registro lhe confere um suporte passível de consulta; a interpretação exige perguntas, contexto e comparação de evidências. Quando qualquer uma dessas etapas é tratada como suficiente, surgem problemas: a lembrança pode virar verdade incontestável, o arquivo pode circular sem proteção ou a aula pode se limitar à exibição de materiais. Os três eixos desenvolvidos a seguir examinam justamente as mediações necessárias para que esses movimentos se integrem de maneira crítica na escola.

3.1 Narrativas orais, pertencimento e disputas da memória

Uma entrevista sobre o passado de uma comunidade começa muito antes de ligar o gravador. Escolher quem será ouvido, apresentar as perguntas e explicar o destino do relato são decisões que influenciam o documento produzido. Pessoas diferentes guardam experiências distintas, e a confiança construída na conversa interfere no que se sentem à vontade para contar. Na história oral, a condição dialogada do testemunho não representa um defeito a ser eliminado, mas um dado a ser compreendido. O rigor consiste em reconhecer a presença do entrevistador sem ocultar sua participação na produção e na análise da fonte.

Entre as possibilidades da história oral está a aproximação com sujeitos pouco presentes em registros oficiais. Uma trabalhadora que descreve a transformação de uma atividade, um morador que recorda mudanças no bairro ou uma avó que explica uma prática culinária oferecem perspectivas situadas sobre a vida coletiva. Ao valorizar as vozes do passado, Thompson (2002) contribui para ampliar as perguntas dirigidas à experiência histórica. Isso não significa que a lembrança individual represente automaticamente um grupo inteiro, mas que pode revelar dimensões relevantes para investigar relações e transformações sociais.

O relato de uma pessoa idosa pode reunir acontecimentos separados por décadas numa narrativa aparentemente contínua. Episódios são selecionados, emoções reorganizam prioridades e explicações do presente

influenciam a maneira de interpretar o que foi vivido. Esses movimentos não esvaziam o valor do testemunho; ajudam a compreender o trabalho da memória. Portelli (1997) chama atenção para os sentidos produzidos pela narrativa oral, inclusive quando aparecem diferenças entre o lembrado e outras evidências. Na escola, essa perspectiva estimula perguntas sobre o significado das recordações, além de sua cronologia factual.

Convém distinguir o respeito à pessoa que narra da aceitação automática de todas as suas afirmações. Um testemunho merece escuta cuidadosa, mas acontecimentos históricos também precisam ser investigados mediante datas, documentos, fotografias e versões de outros participantes. A comparação não serve para humilhar o entrevistado nem para classificar lembranças como erros irrelevantes. Serve para esclarecer as condições em que versões surgem e se tornam significativas. O professor pode conduzir essa leitura com perguntas que preservem a dignidade do narrador e incentivem a responsabilidade com as interpretações construídas.

Quando a memória é compartilhada em espaços familiares e comunitários, sua construção envolve valores, linguagens e referências sociais. Certas histórias são repetidas em encontros comemorativos, enquanto outras permanecem restritas a conversas privadas. O debate sobre memória coletiva desenvolvido por Halbwachs (2006) mostra a importância dos grupos na organização da recordação. Para o trabalho educativo, interessa reconhecer que as narrativas não são depósitos imóveis de informações. Elas adquirem significado nas relações presentes e podem mudar conforme novos acontecimentos modificam os modos de lembrar.

Diferenças entre narradores aparecem com nitidez em temas como trabalho, migração, festas e ocupação do território. Uma mesma celebração pode ser recordada como encontro festivo e também como ocasião de exclusão para quem não tinha recursos ou reconhecimento social. Se o projeto escolar recolhe apenas as versões mais conhecidas, reproduz involuntariamente uma memória seletiva. Ao discutir memória e identidade social, Pollak (1992) contribui para pensar como reconhecimento, silêncio e pertencimento atravessam relatos. Dar lugar a perspectivas diversas transforma a investigação em exercício crítico de escuta.

O interesse pelas tradições não deveria conduzir à procura de uma cultura pura, conservada sem mudanças. Modos de plantar, cozinhar, rezar ou celebrar podem persistir justamente porque são adaptados a novas circunstâncias. Crianças e jovens recebem conhecimentos, mas também lhes atribuem outros usos e sentidos. Em vez de perguntar apenas como

determinada prática era realizada antigamente, cabe investigar por que se transformou, quem participa de sua continuidade e quais condições ameaçam sua transmissão. A preservação ganha consistência quando reconhece a vitalidade das práticas e a liberdade de seus participantes.

O reconhecimento patrimonial pode ampliar a visibilidade de saberes coletivos, mas também suscita escolhas sobre quem aparece como representante de uma tradição. Grupos e instituições nem sempre compartilham os mesmos critérios para selecionar objetos, práticas e histórias consideradas importantes. Scifoni (2017), ao discutir desafios da educação patrimonial, contribui para deslocar o enfoque da celebração de bens para a compreensão das relações sociais que lhes atribuem valor. No ensino de História, interessa examinar como a memória se torna pública sem apagar conflitos e desigualdades presentes em sua trajetória.

Experiências de comunidades indígenas exigem especial cuidado para que os conhecimentos transmitidos não sejam separados das condições sociais em que se constituem. Narrativas, línguas e práticas culturais não funcionam como materiais disponíveis para livre apropriação escolar. A investigação de Bergamaschi e Medeiros (2010) sobre uma escola Kaingang evidencia a relação entre memória, tradição e afirmação cultural em contexto específico. Sua contribuição recomenda diálogo efetivo com os sujeitos envolvidos, em vez de transformar singularidades comunitárias em curiosidades destinadas ao consumo de visitantes ou estudantes.

As memórias chegam à escola acompanhadas de desejos de reconhecimento, vínculos afetivos e possibilidades de discordância. Nenhum desses elementos precisa ser eliminado para que exista análise histórica. O desafio está em construir um ambiente no qual a pluralidade dos relatos se torne oportunidade de estudo, sem definir antecipadamente qual voz deve prevalecer. O professor pode solicitar comparações sobre um mesmo acontecimento e perguntar pelas condições sociais de cada versão. Com esse cuidado, pertencimento deixa de significar concordância obrigatória e passa a integrar uma compreensão crítica da vida comunitária.

3.2 Do testemunho ao acervo: documentação e responsabilidade digital

Gravar uma entrevista amplia as possibilidades de consulta, mas também muda a relação entre narrador e público. Uma fala dirigida a poucos estudantes pode alcançar pessoas desconhecidas quando é

publicada em uma plataforma aberta. O registro, portanto, não deve ser confundido com autorização irrestrita para divulgar. Antes da atividade, importa explicar finalidades, suportes e formas de acesso, inclusive o direito de não participar de determinadas etapas. Essas decisões ajudam a manter a confiança que tornou a conversa possível e evitam que a valorização da memória produza exposição pública indesejada das pessoas.

O suporte escolhido interfere no que a fonte permite perceber. Uma gravação sonora conserva ritmo, pausas e variações de voz; o vídeo acrescenta gestos e elementos do ambiente; a transcrição facilita a busca por temas e passagens. Nenhum desses formatos reproduz integralmente a experiência da entrevista. Ao discutir a integração entre currículo e narrativas digitais, Almeida e Valente (2012) oferecem referências para considerar linguagem e finalidade educativa. A escolha técnica precisa acompanhar o problema histórico, em vez de ser orientada apenas pela atratividade do equipamento já disponível na escola.

Um áudio salvo com nome automático pode parecer suficiente no dia em que foi produzido. Meses depois, porém, talvez ninguém consiga distinguir a entrevista de outras gravações ou recuperar as condições em que ela ocorreu. Informações como data, local, tema, participantes autorizados e restrições de uso ajudam a conservar o sentido documental. Descrever arquivos não representa burocracia desnecessária, mas cuidado com a possibilidade de uma interpretação futura. O trabalho dos estudantes pode incluir fichas de identificação, convenções simples de nomeação e registros das decisões tomadas com os narradores.

Guardar documentos digitais exige considerar também a integridade e a continuidade dos arquivos. Equipamentos podem falhar, formatos se tornar obsoletos e contas de plataformas deixar de estar disponíveis. Sayão e Sales (2012), ao discutir curadoria digital, evidenciam a necessidade de tratar preservação como processo organizado, que ultrapassa o armazenamento inicial. Na escola, isso recomenda cópias de segurança, definição de responsáveis e acompanhamento periódico das coleções. Mesmo acervos pequenos precisam de rotinas realistas para não desaparecer quando uma turma se forma ou um professor deixa a instituição.

A circulação ampliada de uma narrativa pode favorecer reconhecimento, mas altera as possibilidades de interpretação e de uso por terceiros. Um fragmento isolado de vídeo, por exemplo, pode ser compartilhado sem a pergunta que o originou ou sem a explicação de seu contexto. A crítica documental exige conhecer o que foi cortado, editado

e selecionado para divulgação. O professor pode transformar essas decisões em objeto de aprendizagem, convidando a turma a comparar a gravação integral com um episódio publicado. Assim, a edição deixa de parecer uma operação neutra e passa a ser discutida como escolha que produz sentidos.

Consentimento não se resume a recolher uma assinatura antes de iniciar o trabalho. Uma pessoa pode concordar com a entrevista e recusar publicação aberta, aceitar o uso interno na escola ou desejar retirar determinadas informações do registro. A reflexão de Bioni (2021) sobre os limites do consentimento ajuda a compreender por que a autorização precisa ser associada a finalidades e condições efetivas. Nas atividades escolares, convém explicar com linguagem clara quem terá acesso ao material, por quanto tempo será guardado e como serão tratados pedidos de restrição, revisão ou exclusão do registro digital.

Quando as entrevistas envolvem nomes, imagens ou informações pessoais, responsabilidades adicionais entram em cena. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, instituída pela Lei nº 13.709/2018, oferece referência normativa para discutir tratamento de dados e proteção dos participantes. Isso não significa que toda situação escolar tenha solução automática na leitura de um dispositivo legal. É necessário examinar responsabilidades institucionais, finalidades educativas e eventuais riscos de exposição. A proteção deve ser planejada antes da circulação, quando há participantes menores de idade ou relatos sensíveis.

A divulgação de experiências comunitárias também envolve perguntas sobre autoria e participação. Quem escolhe o título de um episódio, decide o que será cortado e determina a forma de apresentar o narrador? Restringir essas escolhas ao grupo responsável pela edição pode criar uma distância entre a pessoa que compartilhou a história e o material que passa a circular. Processos de devolutiva oferecem oportunidade para esclarecer equívocos e negociar formas de apresentação, conforme as condições do projeto. Valorizar a voz de alguém implica reconhecer sua participação nas decisões que afetam o destino do testemunho.

Um pequeno acervo escolar pode assumir diferentes formas, como uma coleção de áudios, um mapa de relatos sobre lugares ou uma página com fotografias comentadas. O formato deve nascer das perguntas investigativas e dos recursos disponíveis, e não da obrigação de acompanhar novidades tecnológicas. A experiência de Dewes, Souza e Much (2025) com um repositório voltado à memória institucional ajuda a pensar a importância de organização e preservação documental. Não se

trata de transferir automaticamente essa iniciativa a qualquer escola, mas de reconhecer que o acesso exige critérios estáveis de longo prazo.

A continuidade de um acervo depende de acordos institucionais que ultrapassam o entusiasmo inicial de uma turma. É preciso definir onde os arquivos serão mantidos, quem poderá consultá-los e como novos estudantes compreenderão as condições de sua produção. Sem essas decisões, uma coleção pode sobreviver como conjunto de documentos sem contexto ou desaparecer na troca de equipamentos. O planejamento deve combinar orientações simples de guarda, atualização e proteção. Dessa maneira, a dimensão digital passa a integrar o projeto educativo como responsabilidade contínua, e não como etapa final de publicação.

3.3 Mediação docente e aprendizagem histórica com memórias locais

Uma coleção de entrevistas só ganha sentido curricular quando responde a questões capazes de organizar o estudo histórico. Perguntar como determinado bairro se transformou, por exemplo, permite relacionar relatos pessoais a mapas, notícias e registros da administração pública. O professor auxilia a turma a reconhecer mudanças e permanências, a situar acontecimentos e a identificar perspectivas diferentes. O trabalho com fontes orais estudado por Ranzi (2001) reforça a importância de aproximar testemunhos e saber escolar com decisões didáticas conscientes, sem reduzir uma experiência humana a uma ilustração de conteúdo pronto.

Na prática, a investigação pode começar pela identificação de perguntas que os estudantes julgam relevantes sobre onde vivem. Interessa compreender quais estabelecimentos desapareceram, como se organizavam festas ou que transformações ocorreram nas condições de trabalho. O docente ajuda a transformar curiosidades dispersas em problemas históricos, delimitando períodos, fontes e possibilidades de comparação. O protagonismo discente não dispensa essa orientação. Sem planejamento, a busca corre o risco de acumular depoimentos desconectados e dificultar a elaboração de explicações que ultrapassem casos individuais.

Ouvir moradores de idades diferentes enriquece a interpretação das transformações de uma comunidade, mas a comparação não deve se limitar à oposição entre passado bom e presente problemático. Mudanças urbanas podem ampliar direitos para alguns grupos e aprofundar dificuldades para outros. Ao discutir desafios da aprendizagem histórica, Caimi (2006)

oferece elementos para questionar atividades nas quais os estudantes apenas reproduzem informações. A mediação docente precisa solicitar justificativas, examinar alternativas e mostrar que explicações históricas dependem de critérios, e não somente de lembranças envolventes.

A preparação de uma entrevista pode ser momento de aprendizagem antes mesmo do contato com o narrador. Estudantes podem investigar acontecimentos relacionados ao tema, construir perguntas abertas e discutir formas respeitadas de abordagem. Depois da gravação, cabe retornar ao problema inicial e verificar quais informações foram obtidas, quais permanecem incertas e quais novas fontes serão necessárias. Esse movimento transforma uma atividade pontual em percurso investigativo. O valor pedagógico aparece na formulação das perguntas e nas revisões realizadas durante o estudo, não apenas no produto apresentado ao final.

As narrativas oferecem oportunidades para discutir relações entre experiência pessoal e processos amplos. Uma lembrança sobre a chegada da energia elétrica pode ser relacionada a políticas públicas, mudanças tecnológicas e formas de trabalho. O professor ajuda a turma a distinguir a escala da experiência narrada de processos sociais que a atravessam. Rüsen (2007), ao tratar da consciência histórica, fornece fundamentos para pensar a ligação entre interpretações do passado e orientações no presente. A aprendizagem se amplia quando estudantes elaboram relações temporais com base em evidências e perguntas justificadas.

A seleção de narrativas exige atenção à diversidade interna dos grupos. Quando só são entrevistadas pessoas reconhecidas como autoridades locais, experiências de mulheres, trabalhadores, migrantes ou crianças podem permanecer à margem. A produção de outras narrativas sobre patrimônio cultural em Feira de Santana, discutida por Andrade e Campos (2025), oferece um exemplo situado de ampliação de vozes. Para o planejamento escolar, a contribuição reside em questionar quem foi convidado a falar, quais lugares receberam destaque e quais perspectivas continuam ausentes, sem prometer representação total da comunidade.

Os testemunhos também apresentam limites. Um estudante pode reconhecer que determinada pessoa viveu um acontecimento, mas desconhecia decisões tomadas em outras instituições ou regiões. Outra entrevista pode apresentar uma explicação divergente para o mesmo episódio. Em vez de escolher rapidamente a versão mais convincente, a turma pode construir hipóteses e buscar documentos adicionais. O professor acompanha a consistência das inferências e a linguagem empregada nas

conclusões. Aprender História envolve sustentar afirmações com indícios e reconhecer incertezas quando as fontes não permitem respostas definitivas.

Editar um podcast integra a investigação quando se consideram os objetivos históricos. Escolher um trecho requer perguntar que questão ele ajuda a responder, quais explicações precisam acompanhá-lo e o que o recorte deixa de fora. O roteiro pode apresentar divergências entre relatos e indicar materiais complementares, sem apagar a voz singular dos participantes. Se a tarefa se resumir a produzir um episódio atraente, corre o risco de privilegiar efeitos sonoros e histórias emocionantes. A mediação docente permite que o produto digital represente uma interpretação documentada, e não um resumo decorativo de entrevistas.

Avaliar a aprendizagem nesse percurso exige observar operações intelectuais desenvolvidas durante a investigação. Importa saber se os estudantes conseguem formular perguntas pertinentes, reconhecer a origem das fontes, comparar informações e revisar hipóteses. O número de entrevistas realizadas ou de curtidas recebidas por um vídeo diz pouco sobre essas capacidades. Uma avaliação formativa pode acompanhar versões sucessivas de roteiros, anotações de campo e justificativas para escolhas de edição. O professor, assim, torna visíveis avanços e dificuldades que não aparecem necessariamente no produto digital mais elaborado.

A aprendizagem com memórias locais ultrapassa a valorização do passado. Sua força educativa aparece quando estudantes reconhecem que narrativas são construídas, circulam desigualmente e precisam ser interpretadas com critérios. O diálogo entre testemunhos e documentos permite relacionar experiências próximas a processos históricos mais amplos. A tecnologia pode prolongar a presença dessas fontes, desde que sua preservação respeite contexto e autoria. Ao final, o trabalho docente torna possível reunir escuta sensível, responsabilidade pública e argumentação fundamentada numa mesma experiência formativa local.

4 Considerações finais

A discussão desenvolvida indica que a história oral oferece possibilidades educativas relevantes quando as narrativas comunitárias são tratadas como fontes de investigação e não como lembranças suficientes por si mesmas. Escutar pessoas de diferentes gerações pode aproximar estudantes de transformações vividas no território e ampliar o reconhecimento de sujeitos pouco presentes nos registros oficiais. Essa aproximação exige,

entretanto, perguntar pelas circunstâncias de cada entrevista, pelas escolhas de quem narra e pelas vozes ausentes. O valor formativo se constrói no trabalho de interpretação que acompanha a escuta.

A memória social não constitui um repertório homogêneo que todos os participantes de uma comunidade interpretam da mesma maneira. Lembranças podem fortalecer vínculos e também tornar visíveis conflitos, desigualdades e disputas de reconhecimento. Ao examinar essas tensões, a escola contribui para compreender tradições como práticas que se transformam e continuam sendo negociadas entre gerações. Preservá-las não significa fixar uma imagem idealizada do passado. Significa oferecer condições responsáveis para que diferentes experiências possam ser conhecidas, contextualizadas e discutidas criticamente no presente.

No ambiente digital, possibilidades de registro e circulação crescem juntamente com as responsabilidades de documentação. Arquivos precisam de informações sobre procedência, autorização, conteúdo e restrições de acesso para manter valor histórico. Também requerem cuidados com integridade, cópias e permanência em condições de consulta. A tecnologia não elimina a necessidade de organização institucional nem substitui a participação dos narradores nas decisões sobre suas histórias. A análise mostrou, portanto, que conservar memórias é tarefa contínua, complexa do que gravar depoimentos e disponibilizá-los numa plataforma.

No trabalho pedagógico, a mediação docente liga escuta, documentação e interpretação por meio de problemas investigativos. Formular perguntas, comparar depoimentos, pesquisar registros complementares e justificar escolhas de edição são procedimentos que tornam o estudo historicamente consistente. Áudios, vídeos e mapas de memória podem apoiar essas atividades, mas não produzem aprendizagem automaticamente. A avaliação precisa observar como os estudantes utilizam evidências, reconhecem divergências e revisam suas explicações. Entusiasmo diante da tecnologia e qualidade da aprendizagem são dimensões que não se confundem.

A pesquisa apresenta limites que precisam acompanhar a leitura de suas conclusões. O estudo é bibliográfico e documental, sem entrevistas próprias, observação de aulas ou aplicação de propostas em escolas. Os trabalhos consultados permitem discutir fundamentos e identificar possibilidades, mas não comprovar resultados de uma intervenção específica. Novas investigações poderão acompanhar práticas escolares ao longo do tempo, examinar a participação dos narradores na gestão dos registros e

avaliar a permanência dos acervos escolares. Tais caminhos ampliariam a compreensão dos efeitos e problemas da documentação digital.

Escutar, registrar e interpretar expressam, por fim, um compromisso com a presença de diferentes pessoas na construção do conhecimento histórico. As vozes comunitárias ampliam horizontes, os arquivos oferecem possibilidades de permanência e a mediação docente transforma essas experiências em investigação compartilhada. Nenhuma dessas dimensões dispensa as demais. Quando articuladas com rigor e respeito, permitem aproximar gerações sem congelar tradições, utilizar tecnologias sem idealizá-las e ensinar História sem afastá-la das vidas concretas que tornam o passado significativo para o presente e o futuro.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>. Acesso em: 12 out. 2026.

ANDRADE, Juliana Alves de; CAMPOS, Juliano Mota. Ensino de História, História Oral e patrimônio cultural: a produção de outras narrativas sobre Feira de Santana (BA). **História Oral**, v. 28, n. 3, p. 34-55, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1501>. Acesso em: 12 out. 2026.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004>. Acesso em: 12 out. 2026.

BIONI, Bruno Ricardo. **Proteção de dados pessoais: a função e os limites do consentimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção**

de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709compilado.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 12 out. 2026.

DEWES, Elisângela Cândido da Silva; SOUZA, José Edimar de; MUCH, Giovana de Sousa. Ecoar: um repositório digital para a valorização e preservação do patrimônio histórico-cultural das instituições escolares. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 11, n. 3, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.447>. Acesso em: 12 out. 2026.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LE MOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/memoria_e_identidade_social_pollak.pdf. Acesso em: 10 out. 2026.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. Acesso em: 10 out. 2026.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Fontes orais, história e saber escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 29-42, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.232>. Acesso em: 12 out. 2026.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAYÃO, Luís Fernando; SALES, Luana Farias. Curadoria digital: um novo patamar para preservação de dados digitais de pesquisa. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 179-191, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/12224>. Acesso em: 12 out. 2026.

SCIFONI, Simone. Desafios para uma nova educação patrimonial.

Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 5-16, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25231>. Acesso em: 12 out. 2026.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.