

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO**

Camila Rocha Gusmão

**A Educação Midiática no combate à desinformação:
experiências de uma pesquisa-ação com jovens em Rondon do Pará**

**IMPERATRIZ
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE MESTRADO EM COMUNICAÇÃO

A Educação Midiática no combate à desinformação:
experiências de uma pesquisa-ação com jovens em Rondon do Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Linha de Pesquisa: Comunicação, materialidades e formação sociocultural

Orientadora: Prof^a Dr.^a Elaine Javorski Souza

IMPERATRIZ
2025

*A todos que acreditam na educação como
alternativa para alcançar uma vida melhor.*

AGRADECIMENTOS

Depois de um caminho tão longo, é difícil saber o que escrever. Tantos sentimentos que não são, para mim, traduzíveis. Mas vamos lá. O primeiro agradecimento vai para os autores que li. Não é comum para este espaço, mas certamente devo agradecimentos a Paulo Freire e Anísio Teixeira. As contribuições de suas obras alcançaram reflexões que vão além da minha compreensão sobre esta pesquisa, elas chegaram na minha história de vida. Se eu puder exemplificar um lugar onde o Estado foi totalmente ausente, certamente onde estudei, na zona rural, se enquadra em todos os requisitos. E desse lugar, poucas pessoas conseguem sair. Fazer um mestrado? Ninguém, jamais, conseguiu. Mas isso não é motivo de orgulho, e sim de indignação. E o que esses autores têm a ver? Foi através deles que eu encontrei conforto para todas as minhas angústias sobre o meu processo educacional. Me senti compreendida e capaz de poder fazer um estudo sobre educação de qualidade sem ter recebido uma.

Pois bem, aqui está a minha singela contribuição para a ciência. E eu não poderia deixar de falar sobre como é difícil fazer pesquisa no Brasil. Primeiro porque a função não é vista como um trabalho, ninguém entende dessa maneira. “Quando você vai arrumar um emprego?” ou “vai estudar até quando? Já não está na hora de começar a trabalhar?”, a família e os amigos perguntam, sem saber que isto já é um trabalho. O segundo motivo: é um caminho solitário, que não tem como saber muito bem onde vamos chegar. Mas no meio de muitos olhares, tento explicar que o que eu faço é ciência.

E nessa trajetória não poderia deixar de agradecer à Fapema pela oportunidade de ter uma bolsa e pelo pagamento adiantado dela, todos os meses.

Agradeço às professoras da banca examinadora, Camilla Tavares e Thaiane Moreira, pelas importantes contribuições na qualificação.

Agradeço à minha amiga e orientadora, Elaine. E lá se foram alguns anos de parceria entre a graduação e o mestrado, com muitas ideias fora da caixinha. Muito obrigada.

Agradeço à professora Fátima, diretora da Escola Dionísio Bentes de Carvalho, por ter me recebido tão bem, por ter abraçado as minhas ideias e pelas conversas nos corredores durante os intervalos. E o agradecimento se estende às professoras Carla e Eliana, por cederem espaço das aulas para a realização desta pesquisa. À professora Lindalva, por compartilhar tanto do seu conhecimento. Ao professor Antônio, pelas horas e horas de boas conversas na secretaria da escola. E à turma do 2º ano, por ter me recebido e me ensinado tanto sobre a vida e sobre a educação. Muito obrigada.

À minha mãe, por me apoiar e compreender as minhas escolhas e as minhas ausências.

E por fim, agradeço ao meu companheiro Matheus, que esteve comigo todos os dias, ouviu as minhas lamentações, me aturou, aturou a minha pesquisa, cuidou de tudo enquanto eu estive fazendo este trabalho, e cuidou de mim quando eu mais precisei. Te amo.

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim
descobrimo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*
(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido)

RESUMO

A Educação Midiática tem sido apontada como uma possível alternativa para que a sociedade possa desenvolver mecanismos de leitura crítica das informações veiculadas pela mídia, especialmente na internet. Essa dinâmica de qualificação dos consumidores de conteúdo atua principalmente contra a disseminação de informações falsas que ameaçam a democracia. Entendemos esse conceito como o processo de ensinar sobre a mídia e seu funcionamento, visando promover o pensamento crítico e criativo dos estudantes em relação ao que é consumido e produzido nesse ambiente. Sob essa perspectiva, a presente dissertação tem como objetivo geral: compreender como a inserção de um profissional da área de Comunicação na rotina da escola Dionísio Bentes de Carvalho, em Rondon do Pará/PA, pode auxiliar na aplicação de atividades voltadas para as competências e habilidades recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O método adotado para o desenvolvimento analítico deste estudo é a pesquisa-ação, com base nas indicações de Thiollent (2011). Escolhemos a referida metodologia por considerá-la mais adequada no contexto da Educação Midiática, tendo em vista as seguintes hipóteses: (H1) A escola Dionísio Bentes de Carvalho não consegue abordar e desenvolver de maneira efetiva as competências e habilidades midiáticas estabelecidas na BNCC pela falta de formação específica dos professores e recursos tecnológicos; (H2) Atividades constantes de educação midiática ministradas por um profissional da área auxiliam no desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. A abordagem teórica centra-se na interseção entre Comunicação e Educação, dialogando, para tanto, com conceitos como a Pedagogia do Oprimido, de Freire (1987); Pragmatismo, de John Dewey (1915); A Comunicação na Educação, de Martín Barbero (2014) e *Media Education*, de Buckingham (2003). A pesquisa é conduzida com uma turma do 2º ano, na única escola de Ensino Médio do município. Os principais achados evidenciaram a carência da escola em transmitir determinados conteúdos, devido a questões de infraestrutura, como a internet, e à falta de profissionais especializados na área. Além disso, as atividades desenvolvidas na escola parecem ter contribuído para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da Educação Midiática.

Palavras-chaves: Comunicação; Educação; Educação midiática; Pesquisa-ação

ABSTRACT

Media Education has been identified as a possible alternative for society to develop mechanisms for critically reading the information disseminated by the media, especially on the internet. This dynamic of qualifying content consumers primarily acts against the spread of false information that threatens democracy. We understand this concept as the process of teaching about the media and how it works, aiming to promote students' critical and creative thinking regarding what is consumed and produced in this environment. From this perspective, the general objective of this dissertation is to understand how the inclusion of a Communication professional in the daily routine of the Dionísio Bentes de Carvalho School, in Rondon do Pará/PA, can support the implementation of activities focused on the competencies and skills recommended by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC – National Common Curricular Base). The method adopted for the analytical development of this study is action research, based on the guidelines of Thiollent (2011). We chose this methodology because we consider it the most appropriate in the context of Media Education, based on the following hypotheses: (H1) The Dionísio Bentes de Carvalho School is unable to effectively address and develop the media competencies and skills established in the BNCC due to the lack of specific teacher training and technological resources; (H2) Ongoing media education activities led by a communication professional support the development of students' critical thinking skills. The theoretical approach focuses on the intersection between Communication and Education, engaging with concepts such as Freire's Pedagogy of the Oppressed (1987), Dewey Pragmatism (1915), Martín-Barbero Communication and Culture (2014), and Buckingham Media Education (2003). The research is conducted with a second-year high school class in the only public secondary school in the municipality. This study highlighted the school's limitations in delivering certain content due to infrastructure issues, such as internet access, and the lack of specialized professionals in the field. Furthermore, the activities developed at the school appear to have contributed to the development of critical thinking through Media Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade de análise de jornais impressos.....	83
Figura 2 - visita dos estudantes aos laboratórios de jornalismo da Unifesspa.....	87
Figura 3 - Apresentação da rádio na escola.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da Pesquisa-ação	64
Quadro 2 - Questionário	65
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	66
Quadro 4 – Passagem de “A” para “B”	67
Quadro 5 – Fases das ações	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gênero	41
Gráfico 2 – uso do celular	44
Gráfico 3 – consumo de informações locais	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	144
2.1 A Comunicação como práxis de liberdade	21
2.2 A Comunicação entre os campos da cultura e educação	26
3. A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	31
3.1 Educação Midiática: trajetória	32
3.2 Educação Midiática: Conceitos e Perspectivas	36
3.3 O desenvolvimento do campo na América Latina	41
3.4 Iniciativas no Brasil	44
3.5 A Educação Midiática e as políticas públicas no Brasil	47
3.6 A Educação Midiática para o combate à Desinformação	57
4. PERCURSO METODOLÓGICO E AS ESCOLHAS DE PESQUISA	62
4.1 Estruturação da metodologia	63
4.2 Identificação de todos os problemas	67
4.3 Planejamento das ações correspondentes	68
4.4 Execução e avaliação das ações	69
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
5.1 Breve história da cidade e sua relação com a fundação da escola	70
5.2 Estrutura escolar e indicadores de desempenho	72
5.3 Coleta de dados e análise: o perfil da turma	73
5.4 Coleta de dados e análise: descrição das atividades realizadas	79
5.5 Como os estudantes avaliaram as atividades desenvolvidas durante a pesquisa	91
5.6 Entrevista com docentes	95
5.7 Discussão dos resultados	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A - MANUAL DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA	127
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	147
APÊNDICE C - PLANEJAMENTO DAS AÇÕES	151
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA ESTUDANTES	157

1. INTRODUÇÃO

A desinformação, ainda que não seja um fenômeno recente na sociedade, tornou-se um problema central para as democracias contemporâneas (Sádaba e Salaverría, 2023). No contexto das mídias sociais digitais, observa-se um aumento significativo nas discussões sobre a manipulação intencional de informações com o objetivo de atender a interesses políticos e influenciar a opinião pública. Essa prática, além de comprometer o direito à informação de qualidade, pode acarretar consequências graves para a população (Recuero, 2021). Atrelado a isso, podemos observar que a internet se tornou um meio facilitador para a criação e disseminação de informações falsas, tendo em vista a sua capacidade de alcance, que pode levar um conteúdo a milhares de pessoas em alguns segundos.

Das e Tripathi (2022) argumentam que, embora a internet tenha democratizado o acesso à informação, essa tecnologia também se tornou uma ferramenta em potencial na manipulação e disseminação de boatos, falsificações e preconceitos, dentre outros elementos que sustentam os processos de desinformação (Bennett; Livingston, 2018; Correia, 2019; Cosentino, 2020; Delmazo; Valente, 2018). Nesse cenário, conteúdos de procedência e qualidade duvidosos frequentemente assumem o papel do jornalismo, passando a mediar a relação dos cidadãos com os sistemas cultural, social e político em suas localidades (Cooke, 2018).

Em busca de soluções para esse problema, Aguaded (2015) defende a necessidade de desenvolver, nas pessoas, habilidades que lhes permitam lidar de forma crítica com os meios de comunicação e com as consequências resultantes do seu consumo, sejam elas positivas ou negativas. Nessa perspectiva, Buckingham (2023) descreve a importância de incentivar a autonomia dos indivíduos, de modo que sejam capazes de regular seu próprio uso da mídia e se tornem consumidores mais conscientes e bem-informados. Para que essa autonomia seja efetivamente alcançada, o autor sustenta a ideia de implementar programas estruturados e contínuos nas escolas, que promovam a formação crítica desde as primeiras etapas da educação.

É nesse contexto que a Educação Midiática se apresenta como uma das ferramentas importantes para preparar os cidadãos, especialmente os jovens, na tomada de decisões informadas, no consumo crítico e consciente e, conseqüentemente, no combate à desinformação. De acordo com Fantin (2008), a escola desempenha um papel fundamental nesse processo, especialmente no que se refere às novas linguagens que, de maneira complexa, envolvem um mundo mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nessa perspectiva, Buckingham (2019) discorre acerca da necessidade de implementar a educação para as mídias nas escolas, como um direito básico.

No eixo das políticas públicas no Brasil, já existem esforços iniciais nesse sentido, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. O documento prevê a inclusão de competências midiáticas e estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para os estudantes desenvolverem durante a sua formação escolar, em toda a educação básica de escolas públicas e particulares. Para Soares (2018), o documento carrega elementos do campo da Educação Midiática, bem como da Educomunicação, ainda que não utilize essas expressões.

É a partir desse panorama que esta pesquisa foi realizada no município de Rondon do Pará, uma cidade com cerca de 53.143 habitantes (IBGE, 2022), localizada na região sudeste do estado do Pará, conhecida como Amazônia Oriental. A formação desse território, tal como é conhecido atualmente, ocorreu de maneira bastante conflituosa, impulsionada por uma política estabelecida durante a ditadura militar (1964–1985). À época, havia o temor de que a região pudesse ser ocupada por forças estrangeiras, o que levou o governo a incentivar a migração de pessoas de diversas partes do país para a região Norte. Foi nesse contexto que surgiu o lema “Integrar para não entregar” (Morais, 2000).

Como parte dessa política, diversas rodovias foram construídas, entre elas a PA-70, em 1968, posteriormente transformada na BR-222. Durante esse processo, muitos trabalhadores formaram acampamentos ao longo da estrada, os quais deram origem a pequenos povoados que, com o tempo, se transformaram em municípios, como é o caso de Rondon do Pará. Contudo, muito antes da chegada de migrantes de outras regiões, esse território já era habitado por diferentes nações indígenas. Esses povos foram gradualmente expulsos de suas terras para dar lugar à ideia de progresso que predominava naquele período.

Atualmente no município existe apenas uma instituição de Ensino Médio, a Escola Dionísio Bentes de Carvalho, situada na região central da cidade, e que conta com aproximadamente 1.200 alunos. Já em relação ao cenário midiático local, a cidade possui duas emissoras de rádio, uma comunitária e outra comercial, porém nenhuma delas produz conteúdo jornalístico. No que diz respeito aos veículos impressos, não há registros de jornais ou revistas sendo distribuídos na cidade. O município dispõe de um único departamento de assessoria de comunicação, localizado na prefeitura, mas que não conta com a atuação de jornalistas profissionais. Além disso, é possível encontrar páginas de compartilhamento de informações nas plataformas digitais, especialmente no Instagram. No entanto, os conteúdos divulgados por esses veículos não apresentam características jornalísticas, e estão mais voltados ao entretenimento.

Nesse mesmo contexto, existe um curso de Jornalismo, ofertado desde 2018 pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). A Faculdade de Comunicação (Facom), vinculada a universidade, desenvolve produtos informativos voltados para o contexto local, através das disciplinas práticas que resultam em jornais impressos semestrais, portais de notícias, além de conteúdos em áudio e vídeo que podem ser acessados pela população.

Tais circunstâncias influenciaram o caminho da nossa investigação, a partir do seguinte **problema de pesquisa**: de que forma uma experiência de Educação Midiática voltada para processos jornalísticos contra a desinformação pode contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades recomendadas pela BNCC?

Tendo em vista as questões levantadas, este estudo se concentra na área de Linguagens e suas Tecnologias, estabelecida na BNCC, com foco no Ensino Médio. Essa categoria contempla cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico. Para os fins desta pesquisa, prioriza-se o campo jornalístico-midiático, que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de, entre outras habilidades, diferenciar fatos de opiniões, saber checá-los, compreender que os fatos não são neutros, identificar a diversidade de pontos de vista e posicionar-se com ética e responsabilidade diante de diferentes situações. Esse campo também está relacionado à produção de textos jornalísticos, produção e edição de vídeos, entre outros.

No Ensino Médio, os jovens precisam aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, consolidar o desenvolvimento de habilidades, apropriar-se de mais procedimentos envolvidos na curadoria de informações, ampliar o contato com projetos editoriais independentes e tomar consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia (Brasil, 2017, p 495).

Para tanto, definimos como **objetivo geral** desta pesquisa: Compreender como a inserção de um profissional da área de comunicação na rotina da escola Dionísio Bentes de Carvalho pode auxiliar na aplicação de atividades voltadas para as competências e habilidades recomendadas pela BNCC.

Por sua vez, conduzimos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Mapear a forma como os jovens da escola Dionísio Bentes de Carvalho se relacionam com as mídias, especialmente com processos de desinformação;
- 2) Construir uma rota de aprendizagem de competências midiáticas baseada na BNCC e no material didático utilizado na escola;

3) Observar as habilidades e competências midiáticas assimiladas, adotadas e incorporadas pelos estudantes ao longo do experimento;

4) Avaliar de que maneira a pesquisa-ação pode ser relevante para o processo de educação midiática.

Este estudo considera as seguintes **hipóteses**: (H1) A escola Dionísio Bentes de Carvalho não consegue abordar e desenvolver de maneira efetiva as competências e habilidades midiáticas estabelecidas na BNCC pela falta de formação específica dos professores e recursos tecnológicos; (H2) Atividades constantes de Educação Midiática ministradas por um profissional da área auxiliam no desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes.

Considerando a complexidade do tema, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, uma pesquisa exploratória, de caráter majoritariamente qualitativo. Segundo Thiollent (2011), esse tipo de pesquisa se caracteriza como um estudo social de base empírica, realizado por meio de uma ação para resolver um problema coletivo. Os participantes e pesquisadores do estudo devem atuar de forma cooperativa e participativa.

Entre os seus principais aspectos, a pesquisa-ação consiste em ordenar a prioridade dos problemas investigados e apresentar soluções para tais, analisar a situação social e complicações a ela atribuídas, resolver o problema observado ou pelo menos elucidá-lo, acompanhar as decisões e aumentar a consciência dos grupos participantes (Thiollent 2011, p 22). A opção pelo referido método se dá justamente por possibilitar um maior contato com os participantes e, por consequência, com suas reações, subjetividades e espontaneidade. Igualmente, crê-se que a oportunidade de explicar a atividade e indagar os participantes presencialmente, de forma mais maleável, acabará por conferir contornos mais claros sobre como estudantes e professores lidam com a Educação Midiática, relacionam-se com a mídia e consomem informações.

Este estudo foi desenvolvido na escola acima mencionada. Para cumprir nossos anseios metodológicos e analíticos, foi selecionada uma turma do 2º ano, do período matutino, composta por 45 estudantes. A indicação da turma foi feita após conversas iniciais com a direção da escola. A pesquisa-ação foi realizada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2024. Nesse período, foram conduzidos encontros voltados à exposição de conteúdos relacionados ao consumo crítico de informações, além de atividades e oficinas práticas. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas com dois professores da escola: o coordenador pedagógico e a professora da disciplina da área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está inserido o campo jornalístico-midiático. Turma e entrevistas, por consequência, compõem o corpus desta pesquisa.

Cabe mencionar que a realização de pesquisas na região amazônica é fundamental para o campo da Comunicação, tendo em vista que tal recorte territorial carece de fartura e diversidade bibliográfica na referida área. Sendo assim, defende-se que uma investigação com os delineamentos aqui estabelecidos poderá contribuir com os avanços nos estudos sobre a interface comunicação, educação e desenvolvimento social, bem como colaborar para as discussões acerca da Educação Midiática.

Este estudo está organizado em quatro capítulos, dos quais foram abordados aspectos específicos do tema em análise, com o objetivo de discutir o assunto em questão. O **primeiro capítulo** foi destinado a reflexões sobre a interface entre Comunicação e Educação. Abordamos os conceitos de Paulo Freire (1987), um dos pioneiros na relação entre os campos, no qual discute práticas pedagógicas que promovem a autonomia dos educandos. Além disso, consideramos as contribuições de John Dewey (1915), sobre a relação da escola com a vida, Anísio Teixeira (1956), na defesa pela escola pública como um direito de todos, e Martín Barbero (2014), em seu pensamento da Comunicação a partir da cultura, dentre outras análises do contexto educacional na América Latina.

O **segundo capítulo** versa sobre as discussões acerca da Educação Midiática, nosso foco de pesquisa. Para tanto, tratamos das discussões apresentadas por autores como Buckingham (2019), Soares (2018) e Hobbs (2010), acerca da trajetória do campo, bem como as iniciativas desenvolvidas. Discutimos diversos conceitos emergentes nas pesquisas sobre esse tema, incluindo educação midiática, letramento midiático, alfabetização midiática, educomunicação e literacia, além dos conceitos de desinformação e como esse fenômeno é entendido na nossa pesquisa. Também nos dedicamos a refletir sobre as políticas públicas no Brasil, e as mudanças estruturais e curriculares do Ensino Médio.

Já o **terceiro capítulo** foi destinado a reflexões sobre o uso da pesquisa-ação nas áreas da educação e comunicação. Como esse método traz muitos passos e reflexões em cada um deles, nos propusemos a explicá-los de forma mais detalhada. Também destacamos como foram realizadas a produção do material didático e o planejamento das ações de acordo com as ferramentas disponíveis na escola.

Por fim, o **quarto capítulo** descreve como as ações foram realizadas nas escolas, os principais dados encontrados, os resultados alcançados e achados da pesquisa.

2 COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, dedicamo-nos a discutir a interseção entre os campos da Comunicação e da Educação, esfera na qual este estudo se insere. No entanto, antes de iniciarmos o debate acerca do tema, inclinamo-nos às seguintes reflexões: "Para que servem as escolas?"¹ Seria a instituição escolar um espaço destinado a preparar os estudantes para a vida? Quais temas devem ser abordados no processo de escolarização? Estas são perguntas recorrentes nos debates sobre Educação, cujas respostas são muitas e podem destoar entre si. No cerne de reflexões sobre tópicos tão complexos e desafiadores, Young (2007) aponta que os pesquisadores, professores e agentes políticos deveriam centrar seus esforços em tais questionamentos e vai além, ao destacar a sua postura contrária à concepção de um currículo técnico, focado em resultados (Galian; Louzano, 2014). Na visão do autor, a resposta à indagação inicial deste capítulo é que as escolas "capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho" (Young, 2007, p. 1294).

É nesse contexto que o pesquisador discorre acerca do que denominou de "Conhecimento Poderoso". Este é um conceito que considera as potencialidades da escola como promotora do conhecimento e a reconhece como um espaço onde os alunos possam desenvolver novas formas de compreender o mundo em que vivem. Destaca-se, ainda, a importância de garantir o acesso a esse conhecimento para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade econômica, que, por meio da participação ativa na escola, têm a oportunidade de alcançar novos patamares na sociedade, ainda que, por vezes, essa ascensão se restrinja ao campo intelectual. "Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição" (Young, 2007, p. 1297).

Simultaneamente, identifica a presença de relações de poder presentes na construção do currículo, destacando a necessidade de observar o chamado "conhecimento dos poderosos", conceito que se refere àqueles que tomam decisões e detêm maior influência na sociedade e, conseqüentemente, maior acesso a determinados tipos de saber, como os produzidos nas universidades. Diante das desigualdades estruturais da sociedade, Young alerta que os grupos dominantes podem moldar o currículo de acordo com seus interesses. Por isso, recomenda-se o

¹ A pergunta é título de um artigo publicado em 2007 pelo sociólogo Michael Young, originalmente intitulado "What are schools for?".

questionamento do conhecimento transmitido nas escolas, para analisar se ele realmente proporciona o "conhecimento poderoso" para os estudantes, ou seja, um saber que seja poderoso pra eles, no que se refere às reais necessidades contextuais dos sujeitos envolvidos nesse sistema e possibilite a compreensão crítica da realidade para que atuem na sua transformação.

Nessa perspectiva, o filósofo e pedagogo John Dewey, em suas obras *The School and Society*, lançada originalmente em 1915 e *The Child and the Curriculum*, publicada em 1902², faz uma reflexão sobre a relação da escola com a vida e o desenvolvimento dos estudantes. Para o autor, a instituição precisaria estar voltada para a ética e aprendizagem democrática, fazendo da educação um processo centrado na criança. Alinhado a uma corrente pragmática da filosofia, preocupava-se com a aplicação prática dos conceitos, isto é, a necessidade de atestar o pensamento através da ação. “O pragmatismo parte de um fato muito simples: a relação entre pensamento e ação, em que o pensamento de certa forma é submetido aos princípios e necessidades da ação” (Favareto, 2010). Esses elementos podem ser observados na obra "Como Pensamos", de 1910, em que Dewey expõe sua lógica pedagógica por meio da expressão “pensamento reflexivo”. De acordo com Favareto (2010), o ato de aprender a pensar não se restringe a demonstrações, mas sim por meio da experimentação, ou seja, a execução do pensamento. É daí que surge a ideia de experimentalismo.

Conforme Oliveira, Soler e Protásio (2023), para Dewey, não há como ensinar alguém a pensar, mas existe a possibilidade de estimular bons hábitos de práticas reflexivas. “Por isso, busca incorporar o moderno espírito científico, que é o método experimental, a determinadas atitudes presentes na infância, identificadas como a curiosidade, a imaginação e a investigação” (Oliveira; Soler; Protásio, 2023, p. 3). Em virtude disso, dedicou-se ao desenvolvimento de uma filosofia a favor da integração entre teoria e prática (Westbrook, 2010). Para o autor, isto significava ir de encontro com a organização da escola tradicional de sua época, centrada em conhecimentos científicos consolidados, sem incluir a participação ativa do educando. Segundo essa perspectiva, as crianças não devem ser vistas, ao chegar à escola, como indivíduos desprovidos de saberes, pelos quais o professor é exclusivamente responsável por depositar todo o conhecimento que precisam. De maneira oposta, o estudante já possui conhecimentos prévios sobre diversos assuntos e interesses, adquiridos a partir de suas vivências cotidianas (Santos; Oliveira; Paiva, 2022). “Desse modo, propôs uma renovação da educação escolar com base nos ideais de democracia e atenção às transformações da sociedade, onde o indivíduo deve

² A Escola e a Sociedade, publicada originalmente em 1915 pela University of Chicago Press, Chicago, Illinois; e A Criança e o Currículo, publicada originalmente em 1902 pela University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

se tornar o centro do processo educativo e assumir com plenitude seu papel de protagonista na vida social” (Santos; Oliveira; Paiva, 2022, p. 79).

Ao seguir essa crítica, Dewey (2002) observou que o ambiente escolar comum foi estruturado para que as crianças ocupem um papel passivo de ouvintes. Detalhes como a disposição das cadeiras em fileiras, voltada apenas para armazenar materiais, a ausência de espaço para movimentação e a falta de ilustrações nas paredes são exemplos que evidenciam essa lógica. Até mesmo o livro didático reforça essa dinâmica. Esse modelo sugere uma organização voltada para acomodar o maior número possível de crianças em uma mesma sala, tratando-as como um conjunto homogêneo. Para o autor, essa prática reduz a aprendizagem à absorção de conteúdos elaborados por terceiros, com espaço restrito para se fazer questionamentos ou a construção ativa do conhecimento. Assim, destina-se pouco tempo às atividades que estimulam a criatividade, a experimentação e o pensamento crítico.

Dewey argumenta que, quando as crianças participam ativamente do processo, deixam de ser tratadas como uma massa uniforme e passam a expressar suas individualidades. “No momento em que as crianças agem, elas se individualizam; elas deixam de ser uma massa e se tornam os seres intensamente distintos com os quais estamos familiarizados fora da escola, em casa, na família, no parquinho e na vizinhança” (Dewey, 2002, p. 20). Para Westbrook (2010), Dewey reconheceu que a sua visão sobre o que era necessário ser feito para melhorar a educação do seu país, exigia muito dos educadores, portanto dedicou-se também a descrever a importância dos professores nesse cenário. “Como dá a entender em seu testamento, a teoria educativa de Dewey está muito menos centrada no educando criança e mais no educador do que se pode pensar” (Westbrook, 2010, p. 20).

A busca de Dewey pela aplicação prática da teoria pode ser observada no breve período em que durou a “escola experimental”³, fundada em 1896 e denominada Escola Experimental da Universidade de Chicago, também conhecida como a “Escola de Dewey”, uma vez que a metodologia empregada na instituição baseou-se nas ideias de Psicologia funcional e da ética democrática do autor (Westbrook, 2010). Inicialmente, a escola começou com 16 alunos e um pequeno grupo de professores, mas cresceu rapidamente, chegando a 140 estudantes e 23 docentes em 1903. Nessa instituição, os estudantes eram divididos por idade e realizavam diferentes atividades em cada estágio. As crianças menores, entre 4 e 5 anos, participavam de tarefas inspiradas no que já conheciam em seu cotidiano, como cozinhar e pintar. A partir dos

³ A escola foi fundada em 1896 e permaneceu em funcionamento por cerca de dez anos (Neto, 2021). No entanto, em 1904, Dewey renunciou ao cargo de diretor e deixou a instituição, ação supostamente gerada por divergências administrativas (Soler, 2019).

6, dedicavam-se a construir espaços para plantar e colher produtos, e as de 7 passavam a estudar temas como a pré-história por meio de cavernas construídas por eles próprios. Em idades mais avançadas, realizavam ensaios científicos, e discutiam economia e política. Estudantes com 13 anos de idade, por exemplo, já faziam reuniões em clubes de debates. Isto sugere que as preocupações da escola não estavam centradas especialmente na mudança drástica do currículo, e sim na maneira de passar o conhecimento para os estudantes. “No que se refere aos temas de estudo, os objetivos educacionais de Dewey eram bastante convencionais; somente seus métodos se apresentavam inovadores e radicais, mas objetivos, por mais convencionais que fossem, estavam claramente enunciados” (Westbrook, 2010, p. 20).

A escola era estruturada para que os estudantes pudessem se inserir, no âmbito da instituição, em uma comunidade democrática, ainda que idealizada, sem as pressões externas do capital e das desigualdades inerentes de uma sociedade nesses moldes. As atividades eram organizadas de forma cooperativa, permitindo que todos participassem das deliberações sobre a escola. Tanto entre as crianças quanto entre os profissionais que ali trabalhavam, estimulava-se a essência da democracia (Westbrook, 2010).

Ainda que Dewey tenha tentado relacionar a escola com a vida social exterior, incorporando “ocupações” ao currículo, suprimiu delas uma de suas características mais essenciais, na sociedade estado-unidense, ao afastá-las das relações sociais da produção capitalista, situando-as em um contexto cooperativo no qual, praticamente, tornavam-se irreconhecíveis para os que as exerciam na sociedade mais ampla [...] O isolamento tornava difícil sua reprodução. Afinal, tratava-se de uma pequena escola que contava com professores abnegados e bem qualificados e em contato com intelectuais de uma das maiores universidades do país, frequentada por acomodados filhos de profissionais de classe média. (Westbrook, 2010, p. 28).

Embora os pensamentos de Dewey estejam vinculados ao modelo de sociedade norte-americana da primeira metade do século XX, estabelecidos em espaço e tempo diferentes, suas ideias continuam relevantes e contribuem para as reflexões contemporâneas em diversos países. Pesquisadores mais recentes corroboram com essa perspectiva (Guilherme, 2017; Padilha, 2022; Oliveira; Soler; Protásio, 2023), evidenciando que muitos dos problemas apontados pelo filósofo ainda persistem. No Brasil, a produção acadêmica de Dewey influenciou de maneira teórico-prática Anísio Teixeira, considerado um dos mais importantes educadores do país⁴. Sua trajetória foi marcada por diversos cargos públicos que ocupou como gestor e educador⁵, nos

⁴Anísio Teixeira foi reconhecido em 2024, pelo Governo Federal, por meio da Lei Federal Nº 15.000, de 15 de Outubro de 2024, como patrono da escola pública brasileira: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2024/10/anisio-teixeira-torna-se-patrono-da-escola-publica-brasileira>.

⁵ Teixeira foi inspetor geral de ensino na Bahia, entre 1924 e 1929; diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro), entre 1931 a 1935; Conselheiro de ensino superior da Unesco, por um breve período e posteriormente secretário de saúde da Bahia, entre 1946 a 1950; secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951; diretor do Instituto Nacional de Estudos

quais pôde empenhar-se em prol da educação como um direito assegurado pelo Estado e como parte da democracia.

A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação (Teixeira, 1947, p. 35).

Essa concepção o levou a defender, ao longo de sua carreira, a educação como parte essencial da democracia e promotora da justiça social, por isso “trabalhou intensamente para desenvolver as bases conceituais e materiais de um sistema que pudesse garantir a educação pública, gratuita, laica e de acesso universalizado a todos os brasileiros” (Silva; Barreto, 2021, p. 27). Quando exerceu o cargo de Inspetor Geral de Ensino⁶, em 1924, na Bahia, sua terra natal, deparou-se com um sistema público de educação ineficiente, embora não existissem instrumentos de avaliação educacional, o que impossibilitava um diagnóstico preciso sobre o nível da educação na época. As poucas escolas existentes estavam concentradas em Salvador e operavam em condições precárias, enquanto a população apresentava altos índices de analfabetismo. Nesse período, o contexto social era caracterizado por uma sociedade que havia recém-saído do regime escravocrata e imersa em uma nítida divisão de classes.

A educação estava direcionada à aristocracia, enquanto a classe trabalhadora pobre permanecia excluída do acesso à educação básica (Teixeira, 1956). Esse quadro refletia a então tradição educacional vigente, especialmente com o apoio de políticos, que valorizavam o ensino privado, acessível apenas àqueles com maior poder aquisitivo, enquanto a escola pública, para os poucos que tinham acesso, permanecia em péssimas condições. Tal realidade evidenciava como as forças sociais dominantes da época estruturavam as desigualdades e dificultavam as transformações que visassem a sua redução, especialmente no campo da educação, então estabelecida como um privilégio (Saviani, 2008).

Foi nesse período, por volta de 1929, enquanto esteve no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, que Teixeira se aproximou das ideias de Dewey, de quem posteriormente traduziu várias obras no Brasil (Nunes, 2000). “O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (Nunes, 2010, p. 19). Através dessa aproximação teórica, Teixeira (1979) considerou o livro *Educação e*

Pedagógicos (Inep), entre 1951 a 1964, quando foi afastado do cargo, no contexto do golpe militar, e forçado a aposentar-se.

⁶ Ocupou o cargo entre os anos 1924 e 1929, no governo de Francisco Góes Calmon.

Democracia⁷ fundamental para o pensamento moderno e para a cultura popular brasileira, no qual observa que muitas das ideias discutidas possuíam similaridade com o então contexto nacional, além de destacá-la como a melhor obra do autor sobre Educação, como também pensava o próprio Dewey. “É um tratado de educação que, sob diversos aspectos, representa uma suma moderna dos conhecimentos pedagógicos” (Teixeira, 1979, p. 23).

Sob esse prisma, a argumentação de Teixeira se estende à importância da educação na vida social, em uma definição que a coloca como um fenômeno incontestável da existência humana, incumbida da perpetuação da vida em sociedade. Tal complexidade educacional o motivou na implantação de uma escola moderna, capaz de acompanhar as transformações sociais e preparar os estudantes para esses novos contextos, enfatizando, sobretudo, os valores da democracia. Além disso, buscava a participação do Estado na criação de um sistema público de educação que atendesse a essas necessidades (Silva; Barreto, 2021). Essa posição lhe rendeu críticas dos mais variados espectros políticos e sociais, que mais tarde o levariam a sofrer perseguições de políticos, religiosos e pensadores arbitrários, tendo que afastar-se da vida pública, ainda na Era Vargas, quando se estabeleceu o Estado Novo⁸.

Em seus estudos, argumentou sobre a responsabilidade do governo em garantir condições sociais e educacionais adequadas para a população. Reconheceu que a falta de instrução da classe pobre não era uma escolha individual, mas sim uma consequência das desigualdades estruturais impostas. Movido por essas convicções, idealizou e criou, no final da década de 1940, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, no bairro da Liberdade, em uma região periférica de Salvador. A instituição recebeu reconhecimento internacional por sua experiência inovadora, possibilitando que a população carente pudesse ter acesso à educação em tempo integral, alimentação, espaços de sociabilidade, além de formação artística e técnica para o trabalho por meio do ensino profissionalizante, habilidades que antes eram exclusivas das elites (Araújo, 2021). “Para ele, um sistema educativo forte era realmente a base da sobrevivência. A criação do Centro alimentava a esperança de uma sobrevivência democrática” (Ferreira, 2022).

Conforme destaca Nunes (2010), Anísio Teixeira tinha a democracia como eixo central tanto em suas produções intelectuais quanto nas escolas que idealizou no Rio de Janeiro e em Salvador. Durante sua gestão, promoveu a criação de espaços escolares ampliados e

⁷ Livro originalmente publicado por Dewey em 1916 e posteriormente traduzido para o português por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

⁸ Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de 1930 a 1945. Seu mandato foi dividido em três fases: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945), considerado o mais autoritário.

diversificados. Anísio e sua geração de educadores desenvolveram escolas que ofereciam a “possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor” (Nunes, 2010, p. 32).

Para Anísio Teixeira, as mudanças sociais poderiam acontecer por meio do fortalecimento da educação pública, assim como “a sociedade brasileira precisava buscar nas instituições que fundamentavam essa sociedade, a força que precisava para combater a desigualdade e injustiças sociais” (Ferreira, 2022, p. 53). Ferreira (2022) ressalta que, nesse contexto, vivia-se um momento histórico em que a sociedade se direcionava para um pensamento progressista e moderno em diversos setores. Para além das artes, que buscavam consolidar uma identidade nacional, havia também uma intensa migração da população da zona rural para a zona urbana, impulsionada pelo crescimento das indústrias no país. Esse setor estava aquecido pela fabricação de novas tecnologias, como vitrolas e televisores, responsáveis por apresentar à sociedade tais mudanças.

De acordo com Teixeira (2010), a vida social é constituída por um complexo de crenças, costumes e diversos valores que são permanentemente transmitidos das gerações mais velhas para as mais novas. Sem esse processo, os grupos sociais poderiam regredir a condições primitivas, uma vez que o compartilhamento do conhecimento é essencial para a manutenção da sociedade. Esse intercâmbio de saberes acontece por meio da comunicação, visto que “sociedade pressupõe consciência comum desse fim, participação inteligente na atividade coletiva, compreensão comum. E isso não se efetua sem comunicação, sem mútua e permanente informação” (Teixeira, 2010, p. 40).

Nesse sentido, Teixeira (2010) defende que a sociedade é, em sua essência, comunicação e participação mútua entre seus membros. Do mesmo modo, define que comunicação é educação, pois não é possível comunicar algo sem a interação entre dois agentes: um que transmite e outro que recebe a informação. Esse ato de compartilhar informações por meio do processo comunicativo transforma os envolvidos, promovendo o compartilhamento mútuo de experiências e transformações. “Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência” (Teixeira, 2010, p. 40). Ou seja, para se perpetuar, a vida social requer o ato de ensinar e aprender, que é inerente à educação e igualmente importante para a vida em comunidade. Contudo, há uma distinção entre a educação indireta, adquirida por meio da vivência coletiva, e a educação direta e formal,

voltada para a infância. O equilíbrio entre esses dois tipos de educação, conforme proposto nas teorias de Dewey, destaca a importância de integrar a aprendizagem escolar aos ensinamentos adquiridos pela experiência da vida (Teixeira, 2010).

2.1 A Comunicação como práxis de liberdade

Nessa direção, Paulo Freire também se dedicou a atividades prático-teóricas semelhantes a dos autores discutidos anteriormente, com foco na educação popular (Padilha, 2022). Assim como Anísio Teixeira, atuou a partir da realidade latino-americana, inserida contextualmente no Sul Global⁹ e marcada por diferentes trajetórias históricas, sociais e culturais. Parte das contribuições de Freire para a educação brasileira¹⁰ está ligada ao método de alfabetização para jovens e adultos que desenvolveu, numa época em que as políticas educacionais estavam focadas na educação de crianças, sem um programa específico para solucionar o atraso educacional da população adulta e de baixa renda. “No Brasil, a partir dos finais dos anos de 1950, a educação, e particularmente a educação de adultos e a educação popular, encontrou em Paulo Freire a referência que formula as bases da educação libertadora como um paradigma que influencia o campo do currículo” (Menezes e Santiago, 2014, p. 48).

O Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos, popularmente conhecido como Método Paulo Freire, surgiu no início da década de 1960, em um contexto de redemocratização após o fim do Estado Novo (1945) e no período que antecedeu a ditadura militar (1964). O país vivia um momento de nacionalismo e inclinação à democracia, tanto na política quanto nas relações interpessoais. Diante desse cenário, começaram a surgir questionamentos sobre a necessidade de levar adiante projetos de desenvolvimento social, cultural e político em um país com altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, além de um grande número de pessoas que estavam fora da escola. A partir dessas problemáticas, a proposta do autor, em colaboração com outros colegas, foi elaborar um método para pensar a alfabetização a partir da realidade brasileira (Scocuglia, 2016).

Segundo Oliveira (1985), na época, não havia esforços intelectuais interessados em ajudar a massa camponesa. Foi então que Paulo Freire dedicou-se a entender o fenômeno do analfabetismo no Brasil, destacando que o fato não se resumia a carência ou incapacidade das

⁹ Termo utilizado em estudos pós-coloniais para caracterizar países em desenvolvimento, a maioria geograficamente posicionada no hemisfério sul.

¹⁰ É reconhecido como um dos mais influentes pensadores da educação no Brasil e no mundo, tendo sido nomeado patrono da educação brasileira pela Lei 12.612/2012.

pessoas, e nem deveria ser tratado como um atraso histórico a ser superado à medida que chegassem os avanços tecnológicos. “Para Paulo, a raiz do problema não estava na carência individual, nem nesta simples situação de atraso, mas sim numa precisa situação histórica de exploração e de marginalização” (Oliveira, 1985, p. 29).

Uma das experiências mais conhecidas do projeto foi realizada em Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, onde cerca de 300 adultos foram alfabetizados em 40 horas de estudo. De acordo com Beisiegel (2010), o Método Paulo Freire de Alfabetização demonstrava certa simplicidade. Seu objetivo era alterar as práticas tradicionais utilizadas na educação de pessoas adultas analfabetas. Para tanto, buscou substituir nomenclaturas presentes na prática educativa como “escola”, “classe”, “aluno”. “As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de debates”. [...] a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos” (Beisiegel, 2010, p. 42).

Dessa maneira, vários conceitos centrais foram se desenvolvendo em conjunto com o método, como é o caso das “Palavras Geradoras”. Essa etapa consistia em selecionar palavras trazidas pelos próprios alunos para o círculo de cultura, por meio de entrevistas realizadas com o objetivo de estudar os modos de vida da localidade onde o estudo estava sendo aplicado, a fim de compreender os costumes locais, o comércio, a alimentação, entre outros. A seleção das palavras buscava atender aos critérios de 'riqueza fonêmica' e “pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional” (Beisiegel, 2010, p. 42).

A etapa seguinte consistia em criar situações comuns do cotidiano a partir dessas palavras que representavam a linguagem de uso corrente na comunidade, gerando reflexões e problematizações sobre elas. Para esse propósito, foram utilizadas representações gráficas das palavras através de um projetor de slides. “Esperava-se que o exame e a discussão dos conteúdos das “fichas de cultura” levassem os integrantes do grupo à mudança das atitudes anteriores de apatia e conformismo. O homem deveria começar a entender-se como “o fazedor deste mundo da cultura” (Beisiegel, 2010, p. 47). Essas figuras eram responsáveis por incentivar debates acerca das experiências vividas em situações locais e, concomitantemente, auxiliavam no processo de alfabetização por meio da apresentação das sílabas contidas nas palavras representadas através de figuras, além da leitura e da escrita.

Cumprir destacar que o método de Paulo Freire não estava focado apenas no ato de ensinar a ler e escrever, esse processo de alfabetização envolvia a formação de uma consciência crítica do educando a respeito do mundo, com o objetivo de promover uma educação comprometida com a democratização. Isso ocorreu através da valorização das potencialidades

educativas do grupo, a promoção do diálogo, do autorrespeito e da responsabilidade individual perante o outro, fatores que podem estimular a participação das pessoas na construção da vida em sociedade (Beisiegel, 2010).

Para Oliveira (1985), resolver o problema do analfabetismo vai de encontro com a “consciência dominada” que leva a pessoa analfabeta a normalizar a impossibilidade de aprender. É a partir desse caminho que a educação é colocada como ferramenta de liberdade e transformação da realidade, pois “só há educação quando se consegue mudar a vida das pessoas, quando ela anima as pessoas a fazer algo que seja necessário para este processo de transformação, quando leva o sujeito a viver melhor, a viver uma vida diferente” (Oliveira, 1985, p. 30). Outro aspecto indissociável dessa prática reside no fato de que não existe a possibilidade de ensinar sem aprender, ou seja, há uma troca de saberes. O educador deve adquirir conhecimento sobre a realidade local do grupo com o qual vai atuar, para que assim consiga compreender suas particularidades e necessidades. Essa aprendizagem ocorre com o educando, através do diálogo, que por sua vez também aprende com o educador por meio de instrumentos e experiências que serão colocadas à disposição do grupo.

Nesse sentido, Freire (1987) propôs um ensino dialógico, centrado no aluno e contrário ao que chamou de Educação Bancária. Esse conceito, desenvolvido a partir da análise que fez da educação tradicional da época, está basicamente associado ao processo de educação verticalizada, onde o professor é responsável por transmitir todo o conhecimento necessário e o aluno apenas o recebe. Segundo Vale, Vicente e Silva (2022), essa ideia entende que o aluno armazena as informações que recebeu na aula e, posteriormente, reproduz o que memorizou, sem que isso seja refletido e faça sentido na aplicação prática da vida cotidiana do educando.

Essa ideia de ‘bancária’ se deu por uma metáfora relacionada a instituições financeiras, como os bancos, pois entendia que existia uma visão bancária da educação, no sentido de enquadrar os estudantes como um “depósito” de conhecimento do professor. Essa concepção autoritária afasta algo fundamental da educação, o diálogo, pois o professor é quem fala, enquanto o aluno apenas escuta. “A educação bancária molda os indivíduos como seres passivos, que são compreendidos como sujeitos de adaptação e ajustamento, que tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos “depósitos” recebidos” (Vale, Vicente e Silva, 2022, p. 4). Freire (1987) defende que a educação deve ser libertadora, numa relação em que há diálogo entre os sujeitos envolvidos na troca de saberes. A partir disso, o aluno pode se reconhecer enquanto sujeito que interage em conjunto com outros, para construir o mundo onde vive, e, partindo dessa relação, perceber a necessidade de agir de forma ética e responsável (Pereira; Fossá, 2021).

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segunda a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p 38).

Essa busca por compreender, neste estudo, a aproximação entre os campos da Comunicação e da Educação, através das obras de Paulo Freire, ocorre a partir do momento em que a comunicação se faz presente no processo educativo de seu método, no sentido literal do termo, compreendendo que ela está intrinsecamente ligada às relações sociais e, conseqüentemente, à educação, que deve acontecer por meio do diálogo para que, assim, haja a transformação do sujeito.

Segundo Lima (2024), Freire já expressava certo incômodo por ser visto como um pensador restrito às áreas da Educação e Pedagogia, pois sua perspectiva de trabalho ultrapassou a questão da alfabetização e da educação. O centro das preocupações do autor estava na libertação humana. Dessa forma, enquadrá-lo em um único campo “é produzir uma caricatura que reduz seu potencial e sua abrangência, além de se distanciar da riqueza de seu pensamento e de sua práxis e de tudo que, de fato, representam” (Lima, 2021, p. 31).

Para Lima (2021), o conceito de comunicação articulado por Freire está associado aos fundamentos de cultura e educação e pode ser compreendido a partir de textos indicados pelo autor, elaborados no contexto da implementação de um programa de reforma agrária no Chile¹¹, em meados dos anos 1960. Essa discussão conceitual foi apresentada em ensaio escrito para o Instituto de Pesquisa Treinamento e Reforma Agrária (ICIRA), em 1968, no livro “Comunicação ou Extensão?”¹² no qual ele criticava as atividades de extensão realizadas pelos agrônomos do projeto. Importa mencionar que a análise não deve ser feita a partir de uma perspectiva isolada do conceito, caso contrário, poderá se tornar incompleta. A ideia de comunicação libertadora de Freire envolvia romper a 'cultura do silêncio' na qual os oprimidos estavam inseridos, pois a fundamentação do conceito está justamente em sua visão sobre a relação do sujeito com o mundo.

¹¹ Paulo Freire foi preso, acusado de subversão, e posteriormente exilado do Brasil por 16 anos devido à perseguição que sofreu pelo governo da ditadura militar. Durante o exílio, viveu em vários países e pôde contribuir com seu trabalho por onde passou, incluindo o Chile, onde permaneceu entre 1964 e 1968. No país, ajudou a estruturar a educação camponesa, formou professores, auxiliou os camponeses na compreensão política do movimento e participou da reforma agrária. Além dessas contribuições, escreveu, durante seu exílio no Chile, sua obra mais conhecida: Pedagogia do Oprimido. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2023/09/11/no-chile-paulo-freire-estruturou-educacao-camponesa-e-acelerou-processo-de-politizacao-dos-trabalhadores/#:~:text=ENGLISH-,No%20Chile%2C%20Paulo%20Freire%20estruturou%20educa%C3%A7%C3%A3o%20camponesa%20e,processo%20de%20politiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20trabalhadores>

¹² Livro escrito por Paulo Freire, durante seu exílio no Chile, em 1968.

Com o sugestivo título de *Extensão ou Comunicação?* constitui uma crítica radical à tradição “difusionista” estadunidense que, na época, tinha grande penetração na América Latina, submetida à rubrica geral de “comunicação e desenvolvimento”. Contrapondo a comunicação à transmissão, Freire argumenta que comunicação é “a coparticipação dos Sujeitos no ato de conhecer” e que a extensão implica transmissão, transferência, invasão e não comunicação (Lima, 2021, p. 74).

De acordo com Lima (2021), o livro *Extensão ou Comunicação* segue até os dias atuais como uma importante referência para a crítica metodológica das ações de extensão descritas na obra, ao longo da qual se propõe a substituição do termo 'extensão' por 'comunicação dialógica'. Freire buscou compreender, por meio de uma análise semântica da palavra, o significado que ela carrega enquanto mensagem e propôs, em contraponto, como necessidade para alcançar o conhecimento, a inserção de uma relação dialógica.

Segundo Duvernoy e Régnier (2023), esse diálogo almejado na interação entre professores e alunos é responsável por articular uma relação política, sobretudo porque o vínculo estabelecido consiste em um fator social que gera consciência crítica. Trata-se de uma educação que busca o respeito entre os indivíduos nas interações “A reflexão sobre esta comunicação é dada a partir das mediações, que são fortemente marcadas pela cultura dos indivíduos em interação” (Duvernoy e Régnier, 2023, p. 8).

Lima (2021) sugere, de forma complementar, que as obras de Freire podem contribuir para pelo menos cinco áreas dos estudos de comunicação. A primeira delas, já mencionada anteriormente, é a comunicação libertadora versus extensão rural. Em segundo é a Comunicação como diálogo, que ganha relevância na lógica contemporânea por meio das ininterruptas interações nos ambientes digitais. Nesse sentido, Freire desenvolveu, antes mesmo da existência das inovações tecnológicas presentes atualmente, referências para o campo ético e normativo, que podem ser aplicadas ao contexto dessas tecnologias emergentes. A terceira área é a comunicação e liberdade (libertação), fundamentada na participação popular como prática da liberdade, que se manifesta por meio da voz e da cidadania ativa. Ou seja, comunicar-se é um ato essencial para ter voz e estar presente na construção da sociedade. A quarta área trata de comunicação e direitos humanos, em que a comunicação é compreendida como um direito fundamental, relacionado aos direitos civil, político e social. Dessa forma, entende-se que os cidadãos devem ter acesso a diferentes formas de comunicação, bem como o direito de expressão, para informar e receber informação.

A quinta área apontada é a comunicação e cultura do silêncio, voltada para aqueles que historicamente foram silenciados. Freire sempre defendeu a importância de atuar em defesa dos que não tem voz, em oposição às políticas de silenciamento que impedem a participação social.

Para ele, a ausência de comunicação dificulta a construção de uma sociedade mais justa e democrática. “A ação cultural, isto é, o processo consciente de luta pela libertação humana, assumido por mulheres e homens que são sujeitos de sua própria História, é o espaço da comunicação dialógica, geradora de conhecimento novo e de transformação social” (Lima, 2021, p. 98).

2.2 A Comunicação entre os campos da cultura e educação

De acordo com Citelli (2003), o ponto de convergência e compreensão do campo da Comunicação e Educação emerge a partir dos anos 1930, devido à forte presença dos meios de comunicação, como a imprensa escrita, o rádio e a televisão no cotidiano da população. A partir desse momento, surge a necessidade de analisá-los do ponto de vista educacional, a fim de compreender os possíveis impactos para os consumidores. O autor aponta que, inicialmente, os questionamentos baseavam-se nos efeitos que esses novos meios, principalmente a televisão, poderiam causar nos mais jovens, fossem eles positivos ou negativos “influenciando-os, afastando-os dos livros, disponibilizando-lhes temas e problemas nem sempre condizentes do ponto de vista ético, moral e comportamental” (Citelli, 2003, p. 35).

Na perspectiva de Martín-Barbero (2014), a pedagogia freireana é pioneira no campo das teorias latino-americanas da Comunicação. “A isso chamo, sem qualquer chauvinismo, de primeira teoria latino-americana de comunicação, uma vez que não só tematizou práticas e processos comunicativos desses países, como também levou a América Latina a se comunicar consigo mesma e com o resto do mundo” (Martín-Barbero, 2014, p. 19). O pesquisador também se refere ao assunto em sua tese de doutorado¹³, que tem Freire como base para a elaboração de suas ideias, partindo da análise que o autor faz sobre a ação da linguagem, de forma pragmática, por meio da alfabetização de adultos, onde o sujeito é liberto pela palavra.

Segundo Moresco e Ribeiro (2014), esse pensamento levou Martín-Barbero a analisar a Comunicação a partir da cultura, amparado pelas contribuições teóricas de Freire. Nele, evidencia que a escola contemporânea continua produzindo uma linguagem retórica que silencia a voz do sujeito e resiste à formação de indivíduos críticos em relação ao consumo das mídias. Por outro lado, o autor ressalta as possibilidades de aprendizado que podem acontecer fora da escola, pois esta não é a única instituição que legitima o saber. Existem outras maneiras de adquirir conhecimento, “demonstrando que há um ecossistema comunicativo catalisador de

¹³ Tese intitulada “*La Palabra y la Acción*”, apresentada na Universidade de Lovaina, Bélgica, em 1972.

sinergias entre os modelos tradicionais das instituições modernas e o surgimento das novas formas de pertencimento e sociabilidade” (Moresco e Ribeiro, 2014, p. 214).

Para Rosa e Silva (2010), a escola é um espaço onde diversas formas críticas de pensamento e ação são exercidas no processo de construção do aprendizado. No entanto, a construção do conhecimento não é algo exclusivo da escola, ela pode acontecer em outros lugares da sociedade, principalmente na mídia. “Trata-se de espaços e conhecimentos complementares. Além disso, mídia e escola, tem um importante papel socializador e de construção de valores, representações e identidades” (Rosa e Silva, 2010, p. 132).

Segundo Gómez (2001), a sociedade oferece mais momentos de aprender do que de ensinar. Esse aprendizado ocorre, por exemplo, na televisão, que, apesar de não ter essa finalidade, acaba desempenhando esse papel. Cremos que esse raciocínio pode ser igualmente aplicado atualmente ao uso das mídias sociais digitais. Gómez (2022) argumenta que a escola sempre esteve distante da realidade em suas relações, isso a levou a inabilidade de integrar a comunicação de maneira eficiente, sobretudo atualmente com as tecnologias, que se tornaram o grande desafio da educação. “O desenvolvimento da tecnologia da informação continua desafiando a escola, pois não se trata apenas de incorporar e aproveitar os meios e tecnologias disponíveis, descartando o livro, mas sim de interagir com as lógicas de aprendizado da informação que essas tecnologias proporcionam” (Gómez, 2022, p. 135).

Martín-Barbero (2014) considera que houve uma conformidade de pensamento e comportamento dos latino-americanos, chamada por Freire de "cultura do silêncio". Para o autor, no contexto das escolas, o sistema educacional permanece igual, mesmo após diversas reformas, permitindo que prevaleça a história sendo contada pelos vencedores, mantendo-se distante da vida e das lutas da sociedade. Ainda que a escola seja a esperança de uma vida melhor, principalmente para aqueles com pouco poder aquisitivo, apenas uma minoria consegue alcançar essa “salvação”. Enquanto para aqueles que não se adequam aos padrões resta a estigmatização.

Rosa e Silva (2010) argumentam que as ações desenvolvimentistas pensadas para a América Latina entre os anos 1950 e 1960, com o intuito de alcançar uma modernização, servem de exemplo da “ação antidialógica” ligada a cultura e capaz de “reprimir e alienar os sujeitos, transformando-os em massa única e indistinguível” (Rosa e Silva, 2010, p. 134). Nesse contexto, de acordo com Martín-Barbero (2014), é preciso analisar as ações do dominador e as atitudes da pessoa dominada em favor do dominador. Essa dependência, que permeia a sociedade e, conseqüentemente, a esfera cultural, deve ser vista a partir do processo de colonização dos povos latinos, no qual a cultura da “minoridade dominante” foi imposta sobre a

“maioria dominada”. A história da colonização mostra que “não há só uma aventura política ou uma empresa comercial, mas uma batalha cultural. A violência nua da guerra, a destruição material, a confiscação econômica e a escravização dos indígenas foram acompanhadas da e apoiaram-se na violência subjacente ao processo de aculturação” (Martín-Barbero, 2014, p. 22).

Mas a alienação nunca é total, nem a consciência dominada deixa de ser consciência, e a submissão é menos aceitação que impotência. De forma que se foi na "educação" onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em outra educação a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão. De forma que se foi na "educação" onde lentamente a situação de força se transformou em situação de fato, legítima e legitimada pelos mesmos oprimidos, será em outra educação a possibilidade de fazer explodir a situação ao subverter os códigos da humilhação e da submissão (Martín-Barbero, 2014, p. 24).

Baccega (1999) corrobora com a aproximação feita no campo da cultura, ressaltando a necessidade de ampliar o conceito para que se possa alcançar essa realidade. Ao adquirir um sentido mais abrangente, ele passa a incluir os meios de comunicação em conjunto com a escola. A autora também considera que construir um campo no qual comunicação e educação estejam integradas é um desafio complexo, pois desloca os meios de comunicação para um lugar de saber diferente do habitual, atuando em parceria com a escola. Essa perspectiva reinterpreta os sentidos na forma de pensar criticamente a realidade e selecionar as informações, que se tornam cada vez mais abundantes com o acesso à internet. O objetivo dessa junção reside na “construção do campo comunicação & educação, num movimento que percorre permanentemente o todo e as partes, em intercâmbio permanente Ou seja: do território digital a Arte-Educação, de meio ambiente a educação a distância, entre muitos outros tópicos” (Baccega, 1999, p. 14).

Por outro lado, Kaplún (1999), defende que a comunicação deve ir além do enquadramento em que é comumente colocada, de ferramenta midiática e tecnológica, pois entende que ela é um componente essencialmente pedagógico. Para o autor, é necessário ultrapassar a visão que se tem da “Comunicação Educativa”, que está sempre relacionada aos meios e tecnologias da comunicação, pois a área também abrange outros aspectos, “o tipo de comunicação presente em todo processo educativo, seja ele realizado com ou sem o emprego de meios. Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico” (Kaplún, 1999, p. 68).

O pesquisador debate ainda a utilização das tecnologias e dos sistemas educativos que funcionam a distância, fazendo uma analogia com a Educação Bancária, conceituada por Freire, sugerindo que, em sua versão mais moderna, ela estaria se transformando no "caixa automático"

dos bancos. A partir disso, pontua a necessidade de que a implementação dos meios na educação aconteça de forma crítica e criativa, e se distancie das amarras racionais e tecnológicas (Baccega, 1999).

Por conseguinte, Kaplún (1999) entende que a comunicação é um instrumento utilizado para transmitir a linguagem, parte essencial do desenvolvimento intelectual e do pensamento, que ocorre por meio do intercâmbio entre as pessoas. É necessário que o sujeito se aproprie da linguagem. Não basta apenas "receber", ou seja, ler e ouvir a palavra, mas sim implementá-la no cotidiano. O pensamento se desenvolve por meio das palavras, adquiridas como um fato cultural, ou seja, por meio do diálogo nas interações sociais. Nesse sentido, para cumprir seus objetivos, o processo de ensino e aprendizagem deve permitir que os sujeitos se manifestem no desenvolvimento de sua competência linguística, para que possam criar sua própria mensagem sobre o conhecimento que estão adquirindo. "Educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos. O sistema será tanto mais educativo quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos" (Kaplún, 1999, p. 74).

Nessa perspectiva, Gonnet (2004) define a escola como um lugar de negociação de conflitos sobre valores e interesses. Nesse processo, argumenta, encontram-se frustrações ligadas às aprendizagens corporais, sociais e mentais. Também está inserida nesse espaço uma série de intervenções, como a de poderes políticos, que podem valorizá-la, controlá-la ou reprimi-la. Para o autor, aprender sobre a mídia está no mesmo campo de prioridade de aprender a ler e escrever.

Por fim, retornemos à pergunta inicial deste capítulo: "Para que servem as escolas?", podemos recorrer à reflexão de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* para encontrar caminhos. Freire entende que "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode" (Freire, 1996, p. 70). Assim, atribuímos à escola, uma das responsáveis por promover a educação, a responsabilidade de contribuir para as transformações necessárias na sociedade, especialmente no campo jornalístico-midiático, foco deste estudo. A escola, portanto, pode auxiliar no desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e consciente sobre o que consome e produz nas mídias sociais digitais. Para Guimarães (2021), essa relação deve estar livre de juízo de valor, pois a questão não é considerar a mídia como boa ou ruim, mas compreender que o modo como a escola utiliza esses meios definirá "as perspectivas de limitação ou ampliação de horizontes cognitivos que as mídias trazem. Para Freire, afinal, as escolas não podem ser meros espaços fabricantes de memórias repetitivas, mas devem ser espaços comunicantes, exercidos a partir do convívio entre diferentes" (Guimarães, 2021).

Ao mesmo tempo em que a escola 'não pode tudo', considerando as desigualdades sociais presentes nas instituições públicas, distinção entre escolas públicas e privadas, a disparidade entre as regiões, as condições de trabalho frequentemente questionadas pelos docentes e a falta de investimento adequado na área, é nela que reside a possibilidade de formar cidadãos críticos e participativos na vida em sociedade. Está na escola a esperança de uma sociedade melhor. “Freire não chegou a viver os conturbados tempos da pós-verdade, das redes sociais virtuais e da disseminação descontrolada de desinformação” (Venicius, 2021, p. 25), mas suas contribuições para o campo teórico-prático da Comunicação oferecem subsídios para que possamos entender sua importância no enfrentamento desses problemas.

A partir da análise das interseções entre os campos, este estudo busca discutir, no capítulo seguinte, como ocorreu essa aproximação nas escolas por meio do foco no consumo crítico de informações. Analisaremos o campo de estudo, a inserção das mídias, os termos empregados, novos conceitos, projetos de extensão realizados e as políticas públicas desenvolvidas no contexto do Brasil e em demais países da América Latina.

3. A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Diferentes estudos sobre as novas tecnologias, especialmente os que abordam as mídias digitais e a internet, são frequentemente direcionados a debates sobre os aspectos positivos e negativos que os recursos disponíveis nesses ambientes podem causar na vida das pessoas, em múltiplas esferas da sociedade. De acordo com Buckingham (2021), essas análises são recorrentes no campo, sobretudo quando se concentram nos jovens. Uma nomenclatura que ganhou notoriedade para definir esse grupo foi “nativos digitais”¹⁴, atribuída à familiaridade dessas pessoas com os meios digitais desde o nascimento, de forma natural. Ao mesmo tempo em que essa geração é percebida como hábil no uso das ferramentas, também é, por vezes, considerada vulnerável aos riscos inerentes ao ambiente digital. Apesar disso, o autor ressalta que os impactos positivos e negativos desses meios estão interligados e, portanto, é fundamental considerar a complexidade dessa relação para avaliar as possibilidades envolvidas e evitar generalizações.

Portanto, Buckingham (2021) defende que, no lugar de apenas condenar o uso das tecnologias, é necessário capacitar as pessoas que as utilizam para que tenham plenas condições de consumir informações e tomar decisões com responsabilidade. “As pesquisas mostram que os jovens que usam essas tecnologias com mais intensidade e competência também são os que têm maior probabilidade de serem expostos a riscos, embora o risco não necessariamente seja traduzido diretamente em dano”¹⁵ (Buckingham, 2021, n.p, tradução nossa).

Diante disso, Aguaded, Civila e Vizcaíno-Verdú (2022) destacam o avanço das tecnologias da informação e comunicação, sobretudo no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, que foi ampliado de maneira significativa. De acordo com Cortes, Martins e Souza (2018), essas transformações provocadas pelo acesso às recentes tecnologias influenciaram diretamente as relações sociais. Para os autores, a produção, recepção e disseminação de conteúdos diversificam a forma como os sujeitos se formam na interação com os outros e na relação com os dispositivos técnicos.

Nesse sentido, mudanças consideráveis são percebidas a partir da utilização desses mecanismos, que modificam o cotidiano da sociedade e nos fazem discutir a função da

¹⁴ Esse termo foi criado por Marc Prensky, em 2001, e publicado no livro *Digital Natives, Digital Immigrants*. Na obra, o autor considera que a geração que nasceu e cresceu com a presença das tecnologias digitais em seu cotidiano, com acesso instantâneo às informações disponíveis na rede de computadores, pode ser chamada de “nativos digitais”, justamente pela maior facilidade em se relacionar com essas tecnologias.

¹⁵ Texto original: Research shows that the young people who use these technologies most intensively and competently are also those who are most likely to be exposed to risks – although risk doesn’t necessarily translate directly into harm.

educação, que está diretamente vinculada às transformações advindas com essas tecnologias. Diante desse cenário, surgem novas propostas que buscam orientar o uso dessas ferramentas, como a Educação Midiática, que “emerge como resposta à evidente influência dos dispositivos eletrônicos e da tecnologia digital na sociedade”¹⁶ (Aguaded; Civilá; Vizcaíno-Verdú, 2022, p. 1, tradução nossa).

É no âmbito dessas discussões que propomos, neste capítulo, um debate sobre as definições conceituais que envolvem a temática da Educação Midiática, abordando também outros termos e suas particularidades. No campo acadêmico, identificamos distintas abordagens, com autores que utilizam diversas denominações, como Alfabetização Midiática, Letramento Midiático, Mídia-educação, Literacia, Educomunicação, entre outras, que, embora compartilhem aspectos semelhantes, apresentam diferenças conceituais. Além disso, destacamos projetos e iniciativas desenvolvidos na América Latina, especialmente no Brasil, bem como políticas públicas educacionais voltadas para a área.

3.1 Educação Midiática: trajetória

Destacamos, inicialmente, a contínua elaboração de documentos que discutem o tema da interseção entre Comunicação e Educação, denotando a necessidade de estabelecer relações nas áreas (Cortes, Martins e Souza, 2018). Entre as principais iniciativas, está a Declaração de Grunwald, elaborada em 1982, no decorrer de um congresso realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na Alemanha Ocidental. Essa declaração é amplamente discutida e reconhecida como um dos marcos mais significativos para o campo (Tornerio; Paredes; Simerio, 2012; Soares, 2018; Mateus; Andrada, 2019; Boler; Trigiani; Gharib, 2023).

Estiveram presentes no evento representantes de 19 países, com o objetivo de discutir a importância dos meios de comunicação e a forma como os sistemas de educação estavam inseridos nesse fenômeno, analisando o papel da educação em auxiliar a população na assimilação desses recursos. A conferência foi responsável por adotar o termo *Media Education* (Cortes; Martins; Souza, 2018), representando um passo importante para o desenvolvimento do campo, especialmente em países latino-americanos.

Este documento fundador deixa vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação e, sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de

¹⁶ Texto original: emerge a partir de la evidente influencia de los dispositivos electrónicos y la tecnologia digital en la sociedad.

expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos (Bévort e Belloni, 2009).

De acordo com Bévort e Belloni (2009), o documento da Unesco, intitulado *Grunwald Declaration on Media Education*¹⁷, lista quatro pedidos destinados às autoridades internacionais, que, em síntese, inclui a necessidade de investimentos em ações de educação para a mídia em todas as etapas de ensino, cursos de capacitação para professores, incentivo à pesquisa acadêmica sobre o tema, além de apoio a iniciativas na área. Ademais, destaca “sobretudo, a consideração das mídias não só como meios de comunicação de massa, cuja leitura crítica é preciso desenvolver, mas também como meios de expressão da opinião e da criatividade pessoais, cuja apropriação é necessária assegurar a todos os cidadãos” (Bévort; Belloni, 2009, p. 1087).

Para Rodríguez (2007), a declaração da Unesco é importante para demonstrar a necessidade de promover uma educação centrada na comunicação, de modo que as pessoas compreendam suas responsabilidades e possam se adaptar aos desafios das novas gerações. “Em tudo isto, a educação midiática é evidente, uma vez que a grande maioria das trocas com o meio ambiente parece agora mediada por alguma tecnologia, pelo que as respostas dependem mais de esquemas simbólicos e da percepção visual”¹⁸ (Rodríguez, 2007, p. 124).

Embora a declaração de Grunwald seja considerada um marco para o tema, fatos anteriores como o avanço dos meios de comunicação de massa na década de 1920 refletem as raízes dos estudos voltados para a mídia e educação, “à medida que a rádio, o cinema e o jornalismo se tornaram cada vez mais acessíveis”¹⁹ (Boler; Trigiani; Gharib, 2023, p. 303, tradução nossa).

Pesquisas sobre Educação Midiática, ainda que não utilizassem esse termo, já eram realizadas no Reino Unido desde o início do século XX, mais especificamente na década de 1930, quando surgiram as primeiras iniciativas direcionadas ao ensino sobre mídia. Naquele período, as propostas concentravam-se principalmente na análise da imprensa, publicidade e cinema (Buckingham, 2019).

Terry Bolas (2009), realizou um estudo para sua tese de doutorado, que mais tarde resultou em um livro, no qual retrata a história do *British Film Institute* e nos ajuda a

¹⁷ Citam-se outras fontes porque, apesar de nossos esforços, não foi possível localizar o documento oficial no site da UNESCO (http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF). O conteúdo foi encontrado apenas em referências secundárias que mencionam o evento ou partes do texto do documento.

¹⁸ Texto original: En todo ello se hace patente la educación en medios puesto que la gran mayoría de los intercambios con el entorno aparecen ahora mediados por alguna tecnología, por lo que las respuestas dependen más de los esquemas simbólicos y la percepción visual.

¹⁹ Texto original: As radio, film and journalism became increasingly accessible.

compreender de maneira mais detalhada a evolução dos estudos sobre educação para a mídia. O autor destaca a expansão dos cinemas naquele período, especialmente entre os jovens, ao mesmo tempo em que surgiam estudos sobre os efeitos positivos e, principalmente, negativos desse produto no cotidiano das pessoas.

Havia uma preocupação com a exposição às telas e seus supostos danos físicos e psicológicos. Pesquisadores e autoridades chegaram a observar que “o potencial do cinema para causar danos persistiria como uma noção que gerações sucessivas teriam de enfrentar. O medo desse potencial se manifestaria de diversas maneiras”²⁰ (Bolas, 2009, p. 12, tradução nossa). O vínculo entre o Cinema e a Educação também lidou com esses receios, o que resultou em uma aproximação mais gradual entre as duas áreas.

Enquanto professores individuais e algumas autoridades educativas locais experimentavam o potencial do filme como recurso visual, como mostra o inquérito Denholme²¹, outros políticos locais tinham estado a “investigar” os efeitos do cinema comercial nas crianças ao longo da década de 1930²² (Bolas, 2009, p. 29, tradução nossa).

Outros países europeus são citados em pesquisas que abordam a trajetória dos estudos sobre mídia e educação. Segundo Fedorov (2008), por volta de 1920, surge em Paris um movimento de clubes de cinema, com o objetivo de abordar o tema com diferentes finalidades. Mais tarde, em 1922, acontece um evento organizado pelos departamentos regionais de educação cinematográfica²³, que encaminhou, em uma de suas edições, a proposta de formar educadores de cinema nas instituições de ensino superior. O autor ressalta outras iniciativas, muitas das quais foram interrompidas pela ocupação nazista durante a Segunda Guerra Mundial, que desarticulou o movimento de educação para a mídia no país naquele período.

Essa relação entre o cinema e a educação também tomou forma nos Estados Unidos, sob a denominação de *Media Literacy Education*²⁴. Hobbs e Jensen (2009) descrevem o começo dessa trajetória já na década de 1920, quando foram encontrados relatos de docentes utilizando

²⁰ Texto original: The cinema’s potential for doing harm was to persist as a notion that successive generations would have to address. Fear of this potential would be manifested in a variety of way.

²¹ O British Film Institute elaborou, em 1937, um documento escrito por Denholme, intitulado *The Cinema and Education*, que se ocupou em pesquisar a quantidade de projetores existentes em instalações educacionais. Para obter os dados, foram considerados diversos inquéritos e investigações sobre o cinema. As iniciativas encontradas eram geralmente de caráter local. Havia várias autoridades que realizavam experimentos com o uso de filmes como complemento em sala de aula, com o objetivo de ilustrar o currículo. Dentre as limitações existentes, destacava-se a escassez de projetores disponíveis. Foram encontrados apenas 812 projetores na Inglaterra, Escócia e País de Gales.

²² Texto original: While individual teachers and some local education authorities were experimenting with the potential of film as a visual aid as the Denholme survey shows, other local politicians had been ‘investigating’ the effects of the commercial cinema on children throughout the 1930s.

²³ Texto original: Offices regionaux du cinema educator.

²⁴ O termo pode ser traduzido para Educação em Alfabetização Midiática.

filmes para ensinar escrita a estudantes do 8º ano. Não obstante, houve certa resistência à inserção de produções audiovisuais nos espaços escolares, em parte justificada pela grande quantidade de propaganda presente nas obras cinematográficas.

Segundo Hobbs e Jensen (2009), os pesquisadores estavam divididos entre aqueles interessados na produção de seus próprios filmes, os que preferiam utilizar filmes comerciais já disponíveis e aqueles que optaram por se concentrar nas tecnologias emergentes da época, como o rádio. Esse processo, influenciado, em certa medida, por estudos de educadores e acadêmicos de cinema do Reino Unido, chegou aos Estados Unidos com ênfase no desenvolvimento de habilidades que permitissem às crianças compreender as técnicas empregadas na linguagem cinematográfica. “A educação em alfabetização midiática era entendida como uma “defesa cognitiva” contra as formas mais abertas e perturbadoras de sensacionalismo e propaganda que saíam das indústrias culturais em rápido crescimento”²⁵ (Hobbs; Jensen, 2009, p. 3, tradução nossa).

Nesse cenário, Thoman e Jolls (2005) revelam que a interpretação equivocada dos objetivos iniciais da alfabetização midiática contribuiu para que se perpetuasse, por décadas, a concepção de que tal prática não tinha valor educacional. Somente anos mais tarde, na década de 1980, educadores conseguiram avançar nessa questão. “Muitos trabalhando sozinhos em suas salas de aula, lutaram com como e o que ensinar sobre “a mídia”. Alguns olharam para o Canadá, Austrália e outros países, onde uma prática incipiente de alfabetização midiática estava surgindo”²⁶ (Thoman; Jolls, 2005, p. 184, tradução nossa).

No contexto de expansão das políticas educacionais, a Unesco já havia discutido, por meio de congressos e documentos oficiais anteriores à Declaração de Grunwald, a integração entre as áreas da Comunicação e Educação. A exemplo disso, em 1973, a instituição definiu o conceito de Educação Midiática, no qual destaca que a mídia é o principal foco do campo, com o objetivo de realizar, além de uma leitura crítica do que é reproduzido, ações para diminuir ou alertar sobre seus possíveis efeitos (Cortes; Martins; Souza, 2008).

Entretanto, a partir de 1982 é estabelecido um marco que “representa a primeira tentativa de esclarecer a necessidade de os sistemas educativos e políticos promoverem a compreensão dos cidadãos e a consciência crítica dos meios de comunicação social”²⁷ (Tornerio;

²⁵Texto original: Media literacy education was understood as a ‘cognitive defense’ against the most overt and disturbing forms of sensationalism and propaganda pouring out of the rapidly growing culture industries.

²⁶Texto original: Throughout the 1980s, entrepreneurial educators, many working alone in their classrooms, struggled with how and what to teach about “the media.” Some looked to Canada, Australia, and other countries, where a fledgling media literacy practice was emerging.

²⁷ Texto original: Rappresenta il primo tentativo di chiarire la necessità per i sistemi educativi e politici di promuovere la comprensione e la consapevolezza critica dei cittadini riguardo i media.

Paredes; Simelio, 2012, p. 13, tradução nossa). De acordo com Khan (2009), o evento gerou outras iniciativas importantes, como a Agenda de Paris²⁸, que apresentou doze recomendações para a educação midiática e destacou a importância de formar professores em países emergentes. Em resposta, a Unesco lançou, em 2008, um projeto voltado para a capacitação de professores.

Isto incluiu o desenvolvimento do primeiro modelo de currículo que funde a media literacy e a information literacy, ambas competências essenciais das sociedades do conhecimento, numa única disciplina, e para facilitar a integração da literacia mediática e informacional nos currículos de formação de professores²⁹ (Khan, 2012, p. 9, tradução nossa).

3.2 Educação Midiática: Conceitos e Perspectivas

Segundo Lee (2010), embora a Educação Midiática tenha se consolidado como um fenômeno no século XXI, seu fortalecimento é mais evidente em países desenvolvidos. A partir de uma perspectiva global de 15 anos atrás, foi possível identificar diferentes níveis de avanço na área, que podem ser organizados em categorias. A primeira delas engloba países com maior desenvolvimento nesse campo, como Austrália, Grã-Bretanha, Canadá, Finlândia, entre outros. “Nesses países, a educação midiática ganhou um forte fundamento nos currículos nacionais ou regionais. Alguns dos programas de educação midiática são parte obrigatória do currículo escolar, enquanto outros são oferecidos como opção”³⁰ (Lee, 2010, p. 5, tradução nossa).

A segunda categoria abrange países com avanços significativos da Educação Midiática, como os Estados Unidos e Alemanha. No entanto, esse desenvolvimento esteve condicionado ao esforço individual de professores ou de agências financiadoras. A terceira categoria incorpora países com poucas iniciativas, como Japão, Índia, alguns países localizados na América Latina, entre outros (Lee, 2010).

Ao longo do desenvolvimento do campo, diversos termos foram sendo formulados, tais como: Educação Midiática, Educomunicação, Letramento Midiático, Literacia, Alfabetização Midiática, Mídia-Educação, Competências Midiáticas, entre outros. De acordo com Sádaba e Salaverria (2023), algumas dessas expressões apresentam diferenças conceituais, enquanto

²⁸ O evento, realizado em 2007, reuniu representantes de organizações, políticos, pesquisadores e profissionais da mídia, entre outros, para analisar o desenvolvimento das políticas de educação para a mídia, inclusive avaliar os resultados alcançados desde a declaração de Grunwald em 1982 e fazer uma série de recomendações com o objetivo de mobilizar os agentes envolvidos. Disponível em: <https://www.diplomatique.gouv.fr>

²⁹ Texto original: This included the development of the first model curriculum that merges media literacy and information literacy, both key competencies of knowledge societies, into one discipline, and to facilitate the integration of media and information literacy in the teacher training curricula.

³⁰ Texto original: In these countries, media education has gained a firm foothold in either national or regional curricula. Some of the media education programs are a mandatory part of the school curriculum while others are offered as an option

outras, apesar das nomenclaturas distintas, são sinônimos. Para os autores, ao analisar o contexto hispanofalante, entende-se que a ausência de consenso terminológico pode ser um fator prejudicial para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à implementação de ações mais eficazes no campo. Esse aspecto está relacionado a outros fatores “como a falta de sensibilidade ou conscientização por parte das autoridades para impulsionar iniciativas de alfabetização midiática, as limitações orçamentárias e a necessidade de contar com pessoal qualificado para conduzir tais ações”³¹ (Sádaba e Salaverría, 2023, p. 21, tradução nossa).

Por outro lado, Soares (2014) argumenta que não existe uma única forma de desenvolver a Educação Midiática. De acordo com o autor, os programas consolidados na área estão ancorados em três principais protocolos “entendidos como conjuntos de conceitos e normas que garantem a identidade das ações, sua coerência e aceitação pública: o moral, o cultural e o mediático (ou educomunicativo)” (Soares, 2014, p. 17).

O primeiro é protocolo moral, datado na década de 1930, época em que já se observava integrantes de distintas correntes religiosas que atuavam no desenvolvimento de atividades educativas centradas nos supostos perigos representados pelo cinema. O segundo protocolo é o cultural, que leva em consideração a comunicação e os meios de informação como integrantes da cultura. O que especifica essa corrente é a atenção centrada nos educandos e sua relação com a mídia e a tecnologia. “Esta é a razão pela qual esta maneira de trabalhar o tema ganha denominações como *Educación para los Medios*, na Espanha; Educação para os Medias, em Portugal e Mídiaeducação, no Brasil” (Soares, 2014, p. 18). Por último, o protocolo mediático, que foi estabelecido na América Latina a partir da década de 1980, como parte de um movimento social que reivindicava o direito à comunicação para todos. A prioridade dessa vertente não se concentrou especificamente na mídia, mas no processo comunicativo (Soares, 2014).

Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros (Soares, 2014, p. 18).

³¹ Texto original: quizá más importantes, como la falta de sensibilidad o concienciación por parte de las autoridades para impulsar iniciativas de alfabetización mediática, las limitaciones presupuestarias, y la necesidad de contar con personal cualificado para conducir estas iniciativas

O conceito de Educomunicação, amplamente difundido na América Latina (Jackiw; Haracemiv, 2021; Soares, 2014; Almeida, 2017), se aproxima dessa perspectiva, definido por Soares (2014) como uma abordagem que se baseia na interface entre os campos da Comunicação e da Educação. Nesse sentido, dialoga igualmente com as duas áreas, buscando transformações focadas em diversos fatores, que vão da alfabetização ao ato de expressar-se “tornando tal prática solidário fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (Soares, 2014, p. 24).

De acordo com Almeida (2017), as raízes epistemológicas do campo foram fundamentadas teoricamente em autores europeus e norte-americanos, além de integrar conhecimentos de outras áreas do saber como “sociologia, filosofia, linguística, semiótica, história da arte, literatura, culturalismo na educação, teoria crítica, além de alguns mais específicos da comunicação social, como a sociologia da comunicação de massa, os estudos do cinema e vídeo, da mediação e da representação” (Almeida, 2017, p. 1). Na conjuntura latino-americana, destacam-se especificidades quanto aos objetivos e as metodologias utilizadas. O desenvolvimento científico alinhou-se às demandas políticas e culturais da região, estabelecendo um diálogo entre autores como Martín-Barbero, Paulo Freire e Kaplún (Almeida, 2017).

Conforme Sádaba e Salaverría (2023), enquanto para países *hispanohablantes* há diferentes nomenclaturas, que carregam, na maioria das vezes, poucos elementos de distinção, são conceitos que incorporam “uma ideia comum: a necessidade de fomentar uma cidadania formada e crítica, que não apenas consome informação, mas que, cada vez mais, a compartilha nas redes”³² (Sádaba e Salaverría, 2023, p. 21, tradução nossa). Em outros idiomas, como a língua inglesa, o cenário é distinto, sendo possível identificar, ao menos em relação às terminologias, um certo consenso na utilização do termo *media literacy*. No entanto, ainda que haja essa concordância sobre a utilização da expressão, suas definições teóricas são diversas, “o conceito é extremamente polissêmico; apresenta significados distintos para pesquisadores acadêmicos, educadores, ativistas e para o público em geral”³³ Sádaba e Salaverría, 2023, p. 21, tradução nossa).

³² Texto original: un concepto común: la necesidad de alentar una ciudadanía formada y crítica, que no solo consume información, sino que, cada vez más, la comparte en las redes.

³³ Texto original: el concepto es enormemente polisémico; presenta significados diferentes para investigadores académicos, educadores, activistas ciudadanos, y para el público general.

Nesse sentido, Sádaba e Salaverría (2023) discutem outros termos que também vêm sendo utilizados no campo, alguns com abordagens mais específicas, como é o caso da alfabetização informativa ou *news literacy*, voltada para o uso crítico de conteúdos jornalísticos. Há, ainda, quem defenda que a alfabetização digital ou midiática não é suficiente para proteger os usuários da desinformação, enquanto a alfabetização informativa, centrada na caracterização da informação jornalística, revela-se mais eficaz nesse aspecto. Outras perspectivas partem do pressuposto de que é necessário ampliar o conceito, propondo um enfoque no letramento transmídia, que pressupõe, além da compreensão das narrativas presentes nos meios, a capacidade de criar e compartilhar conteúdos.

Para Hobbs (2010), esses diferentes termos não devem ser vistos como concorrentes entre si; ao contrário, devem ser entendidos como pertencentes à "mesma família". A autora descreve alguns desses conceitos, que podem compartilhar dessa similaridade, como o letramento informacional, relacionado às competências de pesquisa; o letramento midiático, focado na análise crítica da mídia; o letramento em saúde, que aborda o impacto da mídia nas escolhas relacionadas à saúde, como nutrição e consumo de substâncias; e o letramento digital, ligado às habilidades de utilizar dispositivos eletrônicos e as redes por eles mediadas.

Há mais de 50 anos, muitos termos estreitamente relacionados descrevem o novo conjunto de competências exigidas para o sucesso na sociedade contemporânea. Isso inclui termos como *information literacy*, *media literacy*, *media education*, *visual literacy*, *news literacy*, *health media literacy*, and *digital literacy*, entre outros. Cada termo está associado a um corpo específico de pesquisa, prática e herança intelectual — com algumas ideias remontando à metade do século XX e outras emergindo nos últimos anos. Esses termos refletem tanto os contextos disciplinares dos envolvidos quanto a ampla abrangência dos conhecimentos e habilidades envolvidos³⁴ (Hobbs, 2010, p. 17, tradução nossa).

Embora os conceitos estejam atrelados a diferentes reflexões e tradições teóricas, Hobbs (2010) ressalta em *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* que há muitas semelhanças que integram o campo e abrangem, inclusive, outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o termo “*digital and media literacy*” é utilizado para englobar o conjunto de habilidades cognitivas, emocionais e sociais associadas ao uso de textos, ferramentas e tecnologias. O conceito também incorpora as competências relacionadas ao pensamento crítico e análise,

³⁴ Texto original: New types of texts and new types of literacies have been emerging over a period of more than 50 years. Many closely interrelated terms describe the new set of competencies required for success in contemporary society. These include terms like information literacy, media literacy, media education, visual literacy, news literacy, health media literacy, and digital literacy, among others. Each term is associated with a particular body of scholarship, practice and intellectual heritage, with some ideas stretching back to the middle of the 20th century and other ideas emerging in the past couple of years. These terms reflect both the disciplinary backgrounds of the stakeholders and the wide scope of the knowledge and skills involved.

criatividade, pensamento reflexivo e ético, além da participação colaborativa. “Quando as pessoas possuem competências de *media literacy* e midiático, elas reconhecem agendas pessoais, corporativas e políticas, e são capacitadas a se manifestar em nome das vozes ausentes e das perspectivas omitidas em nossas comunidades”³⁵ (Hobbs, 2010, p. 17, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, Hobbs (2010) descreve as cinco competências essenciais do *Digital and Media Literacy*. A primeira, acessar, refere-se à capacidade de localizar e utilizar ferramentas de mídia e tecnologia, incluindo o compartilhamento de informações relevantes. A segunda, analisar e avaliar, consiste em examinar criticamente as mensagens para identificar sua qualidade, confiabilidade e possíveis efeitos. A terceira, criar, envolve produzir conteúdos com criatividade, tendo em mente sua finalidade e o público. Em seguida, refletir, demanda uma postura ética e responsável diante do próprio comportamento comunicacional e das implicações sociais. Por fim, agir, pressupõe atuar, individual e coletivamente, na resolução de problemas nos âmbitos familiar, profissional e comunitário, exercendo um papel ativo na sociedade.

Outro termo recorrente nesse contexto é *media education*, traduzido para o português como Educação Midiática. De acordo com Buckingham (2013), a Educação Midiática atua no desenvolvimento de uma competência ampla, envolvendo diversos sistemas simbólicos que integram imagem e som. Trata-se de um processo que engloba o “processo de ensino e aprendizagem sobre mídia”³⁶ (Buckingham, 2013, p.5, tradução nossa) e o seu funcionamento, relacionado ao ato de “ler” e “escrever” mídia, na busca pela compreensão crítica e na participação ativa dos estudantes. “Ela permite que os jovens interpretem e formem julgamentos informados como consumidores de mídia; mas também os capacita a se tornarem produtores de mídia por direito próprio” (Buckingham, 2013, p. 5, tradução nossa).

Buckingham (2013) argumenta que a educação midiática não deve ser confundida com o ato de ensinar por meio da mídia ou com seu uso, como o auxílio de equipamentos eletrônicos em sala de aula para transmitir o conteúdo de uma disciplina. Ainda que essas ferramentas sejam empregadas por profissionais da área como apoio didático, o autor defende que o campo da educação midiática não se resume a isto. “embora possa ter um diálogo crítico frutífero com

³⁵ Texto original: When people have digital and media literacy competencies, they recognize personal, corporate and political agendas and are empowered to speak out on behalf of the missing voices and omitted perspectives in our communities.

³⁶ Texto original: process of teaching and learning about media

essas áreas, a educação midiática não deve ser confundida com tecnologia educacional ou com mídia educacional”³⁷ (Buckingham, 2013, p.5, tradução nossa).

Com base nas discussões apresentadas, desenvolvemos nosso estudo a partir da perspectiva de Educação Midiática proposta por Buckingham (2013), adotando esse conceito como central na pesquisa. Esta é, portanto, a nomenclatura utilizada ao longo da pesquisa para se referir às ações realizadas na escola participante deste estudo e o foco de análise dos resultados. A escolha se justifica, sobretudo, pela afinidade do campo com o público jovem e pela defesa de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências em Educação Midiática. No entanto, independentemente da terminologia adotada, concordamos com a perspectiva de Soares (2014) ao recordar que os promotores do campo, independentemente de qual seja expressão ou a vertente teórica utilizada, defendem a importância de unir esforços para conquistar novos espaços de atuação, especialmente no âmbito das políticas públicas.

3.3 O desenvolvimento do campo na América Latina

Pensar a relação entre Comunicação e Educação na América Latina é, para Gómez (2014), ao mesmo tempo desafiador, por carregar preconceitos e tradições de ambos os lados, e gratificante, pela possibilidade de descobertas e conquistas. O autor realizou pesquisas sobre o impacto da televisão nos processos educativos e contribui para as bases da educomunicação latinoamericana e mundial, se tornando referência para os estudos de recepção e da educação voltada para a comunicação.

A educação para a mídia na América Latina tem um percurso extenso. Ainda que seja possível encontrar uma quantidade relativa de políticas públicas e iniciativas governamentais voltadas para o tema, muitos dos projetos realizados têm origem em iniciativas individuais, pelo esforço de pesquisadores no contexto acadêmico ou de grupos dedicados à promoção do tema em suas comunidades (Garro-Rojas, 2019).

De acordo com Soares (2019), as primeiras ações foram registradas na década de 1960. Essas práticas se baseavam na análise crítica de produções audiovisuais e, muitas vezes, partiam de projetos vinculados a universidades ou escolas religiosas. “Foi justamente o forte interesse pela produção cinematográfica que justificou a introdução da análise cinematográfica como parte das atividades culturais infantis em muitas escolas” (Soares, 2019, p. 185).

³⁷ Texto original: Yet while it can have a fruitful critical dialogue with these areas, media education should not be confused with educational technology or with educational media.

Um dos maiores destaques foi o *Plan Deni*³⁸, realizado em Quito, no Equador, por Luiz Campos Martínez, reconhecido no continente como a primeira iniciativa de Educomunicação, conceito que será discutido mais adiante. Com o objetivo de analisar o comportamento das crianças perante o cinema e estudar como educadores poderiam utilizar esse meio e seus produtos com o objetivo de aperfeiçoar o desenvolvimento das crianças na escola, o projeto se expandiu para diversos países (Freitas, 2022). Ao chegar no Brasil, foi incorporado o nome de Cinema e Educação³⁹, com a proposta de levar às crianças e jovens “a possibilidade de conhecer os elementos da linguagem cinematográfica, usados pelos cineastas para realizar suas obras. Desta maneira, criavam-se plateias críticas, que não recebiam passivamente os valores difundidos pelo cinema e pela televisão”⁴⁰ (Cineduc, s.d).

Mateus, Andrada e Quiroz (2019), ao analisarem o cenário da educação para a mídia em países da América Latina, destacam que, mesmo com as particularidades dos projetos implementados em cada país, existem pontos em comum que influenciam diretamente nas ações desenvolvidas. Essas semelhanças decorrem, sobretudo, do contexto sociopolítico, geralmente instável, marcado por ditaduras, golpes de Estado e graves crises econômicas, que desestabilizam setores fundamentais da sociedade

Para além disso, o monopólio midiático e as barreiras de acesso às tecnologias, causadas pelo alto custo de manutenção e pela baixa qualidade, são responsáveis por aprofundar as desigualdades tão presentes nas sociedades do Sul Global. A situação se agrava ainda mais devido à desigualdade no acesso entre as áreas urbanas e rurais em muitos países da América Latina. Mesmo com o aumento no número de usuários, “mais da metade da população ainda não tem acesso à Internet. A velocidade média é quatro vezes mais lenta do que nos países da OCDE e os cidadãos pagam 43% a mais pelo serviço” (Mateus; Andrada; Quiroz, 2019, p. 5).

Neste contexto, direcionamos nossa atenção para o estudo de Martino e Caissón (2019), que identifica o desenvolvimento da Educação Midiática na Argentina a partir de três momentos distintos. O primeiro, é marcado pelo retorno da democracia em 1983, após uma série de golpes de estado que ocorreram no século XX, sendo o último deles um regime que durou sete anos. Diante desse cenário, as autoras pontuam que após a ditadura, foi-se rompendo, de forma gradual, o cenário de liberdade de expressão restrita e censura dentro do país.

A Educação Midiática passa a ser idealizada como “educação para a consciência cívica e a participação na esfera pública” (Martino; Caissón, 2019, p. 20). Na década de 1990, nota-se

³⁸ Plan de Niños

³⁹ Conhecido como Cineduc

⁴⁰ Disponível em: <https://www.cineduc.org.br/apresentacao.html>

uma concentração de mídia, um fenômeno que também ocorreu em outros países do continente, acompanhado da privatização de diversos setores, como o de telecomunicações. A partir desse momento, foi registrada a introdução dos primeiros computadores nas escolas, o que instigou acadêmicos no interesse pela produção de textos sobre o tema e, sobretudo, pela interseção entre comunicação e educação.

Outro fator relevante se dá pela reforma educacional, por meio da aprovação da *Ley de Educación Nacional*⁴¹, sob a lei nº 26.206, na qual designa “Desenvolver as competências necessárias para lidar com as novas linguagens produzidas pelas tecnologias de informação e comunicação”⁴² (Argentina, 2006). Além disso, destaca-se no país um programa de educação para os meios, conduzido pela *Las Otras Voces*⁴³, em parceria com a Unesco no âmbito do projeto de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

Entre as diversas preocupações que orientam a associação, está promoção do exercício do direito à comunicação para crianças e jovens, contribuindo para a “construção da cidadania em todos os cantos do país numa perspectiva de direitos e promovendo um debate sério e profundo sobre a relação entre meios de comunicação de massa, participação social e vida democrática”⁴⁴ (Las Otras Voces, 2022).

Dentre as ações, destaca-se a Rede Nacional de Rádios Escolares, com o objetivo de incentivar estudantes e professores no ambiente escolar. A associação também oferece um espaço virtual para divulgar a produção de diversos materiais elaborados no âmbito do projeto, que busca abranger toda a extensão territorial do país, da Terra do Fogo a Salta (Silvia Bacher s.d).

O contexto brasileiro apresenta semelhanças com esse movimento de educação para a mídia. O Brasil passou por uma ditadura que terminou em 1985. A partir de então, o país se deparou com a necessidade de se transformar e, nesse cenário, surgiram, por exemplo, movimentos por eleições diretas e cobranças por um posicionamento da mídia, principalmente do jornalismo, para atuar em favor da liberdade de expressão e na investigação e divulgação de crimes e casos de corrupção ocorridos durante a ditadura militar (Fantin, 2019).

⁴¹ Lei de Educação Nacional

⁴² Texto original: Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.

⁴³ A organização foi criada em 2004 pelas professoras e pesquisadoras Silvia Bacher e Mónica Beltrán e teve grande projeção e reconhecimento.

⁴⁴ Texto original: Construcción de ciudadanía en cada rincón del país desde una perspectiva de derechos y promoviendo un debate serio y profundo sobre la relación entre medios masivos de comunicación, participación social y vida democrática.

Nesse panorama de necessidade de mudanças fundamentais na sociedade, a educação passa a ser compreendida como elemento essencial no processo de transformação e promoção da autonomia dos cidadãos “e a integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e o uso pedagógico das mídias eram percebidos como condições necessárias para o alcance da Educação de Qualidade para Todos” (Fantin, 2019, p. 49).

Para Soares (2014), de maneira semelhante ao que ocorreu na Argentina, o empenho voltado para o tema no Brasil está associado a projetos de ONGs ou iniciativas de grupos acadêmicos de universidades. Por outro lado, algumas dessas iniciativas obtiveram adesão por parte do poder público, como é o caso do projeto “Nas Ondas do Rádio”, resultado de uma parceria entre o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP) e a Prefeitura de São Paulo. Posteriormente, o projeto foi transformado em lei municipal, abrangendo estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, e desenvolvendo ações ampliadas da rádio escolar, como agência de notícias, jornal mural, entre outras.

3.4 Iniciativas no Brasil

Um dos projetos pioneiros no Brasil foi desenvolvido entre as décadas de 1970 e 1980, por meio da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), chamado Leitura Crítica da Comunicação (LCC). A instituição defendia a liberdade de expressão em meio ao regime autoritário instaurado pela ditadura militar, além de prestar apoio a comunicadores perseguidos. Os temas debatidos pelo grupo que participava giravam em torno do papel da indústria da comunicação, e para a análise crítica das produções da mídia. Em entrevista concedida a esta pesquisadora, Ismar Soares comenta sobre a atuação da instituição e relata como se deu o início de sua relação com o que hoje conhecemos como Educomunicação.

O LCC inicialmente se concentrou, por um lado, em debater o papel do setor de comunicações com organizações de base, ajudando os líderes a manter um olhar crítico em relação à produção de mídia de massa e às suas próprias comunicações. Por outro lado, organizou encontros e conferências nacionais que, ao acolher comunicadores populares, estimularam uma produção comunicativa vibrante, alternativa e presente nas bases da sociedade brasileira e de toda a América Latina⁴⁵ (Soares, 2025, p. 50, tradução nossa).

⁴⁵ Texto original: La LCC inicialmente se enfocaba, por un lado, en debatir junto a las organizaciones del movimiento popular el rol de la industria de la comunicación, colaborando para que los liderazgos mantuvieran una mirada crítica tanto hacia la producción mediática masiva como hacia su propia comunicación. Por otro lado, organizaba encuentros y congresos nacionales que, al acoger a comunicadores populares, estimulaban una vibrante producción comunicativa de carácter alternativo, presente en las bases de la sociedad en Brasil y en toda Latinoamérica.

É nesse contexto que, a partir da década de 1990, o professor e pesquisador Ismar Soares passa a se dedicar às particularidades metodológicas e referenciais da comunicação, com base no movimento popular da América Latina. De acordo com o autor, foi possível identificar referenciais teóricos, “típicos de um movimento articulado que conseguiu mobilizar e dar coerência às ações comunicativas de base popular em diferentes países do continente. Esse tema foi abordado por autores como Paulo Freire, Mario Kaplún e Juan Díaz Bordenave”⁴⁶ (Soares, 2025, p. 50, tradução nossa).

Desse modo, o autor passou a utilizar o termo “Educomunicação” como sinônimo de Educação Midiática, expressão que já havia sido incorporada pela Unesco, em 1982, para se referir a ações que articulam educação e comunicação. Essa definição contribuiu para a disseminação do conceito na América Latina e, como resultado, possibilitou a aplicação de grandes projetos, como o Educom.rádio, executado em cerca de 455 escolas do município de São Paulo entre 2011 e 2004. A iniciativa possibilitou a oferta de métodos de análise da mídia, ao mesmo tempo em que promoveu entre os participantes uma comunicação democrática, inspirada nas práticas dialógicas e participativas propostas por Paulo Freire. “As mudanças permitiram que professores e alunos utilizassem os recursos de comunicação de forma dialógica, de forma jovial, alegre e criativa”⁴⁷ (Soares, 2025, p. 51, tradução nossa)

Além disso, foi criada em 2011, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com o apoio do pesquisador Ismar Soares, um curso de licenciatura em Educomunicação. O objetivo é atuar na interface entre os campos da Comunicação e da Educação, com a finalidade de formar profissionais capacitados para lidar com as tecnologias no ambiente escolar, em consonância com as demandas atuais da educação, além de promover “[...] diálogo, liberdade de expressão, protagonismo e valorização de saberes diversos são alguns dos valores indispensáveis para que a educomunicação seja implementada com sucesso no processo de aprendizado” (Jornal da Usp, 2022).

Do ponto de vista quantitativo, o Instituto de Referência em Internet e Sociedade (Iris) realizou um mapeamento, financiado pelo *TikTok*, das iniciativas de Educação Midiática no Brasil. A coleta dos dados baseou-se em três métodos: busca exploratória no Google, técnica de amostragem bola de neve e análise de materiais de apoio. Ao todo, foram encontrados 83

⁴⁶ Texto original: propios de un movimiento articulado que lograba movilizar y dar coherencia a las acciones comunicativas de base popular en diferentes países del continente. Este tema fue abordado por autores como Paulo Freire, Mario Kaplún y Juan Diaz Bordenave.

⁴⁷ Texto original: Los cambios han permitido que profesores y estudiantes utilicen de manera dialógica los recursos de la comunicación de una manera alegre, creativa y conectada a los jóvenes logrando la adhesión continua de las administraciones públicas que se han sucedido.

projetos de Educação Midiática, dos quais 49 estão concentrados na região Sudeste, 13 no Sul, 9 no Nordeste, 4 no Norte e 2 no Centro-Oeste. O levantamento abrangeu diversas ações, iniciadas entre os anos de 2001 e 2024, como as checagem de notícias, capacitações, criação de materiais didáticos, produção de jornais impressos, entre outras, com o objetivo de sistematizar essas informações e disponibilizá-las para diferentes públicos “de maneira acessível, permitindo que educadores, pesquisadores e o público em geral possam aprender com as experiências existentes, basear-se em práticas bem-sucedidas e replicar essas iniciativas em outros contextos ” (Iris, 2024).

Entre os projetos mapeados, está o Educamídia, um programa de 2019, vinculado ao Instituto Palavra Aberta e apoiado pelo Google.org. Conforme descrito no site do projeto⁴⁸, a proposta é fornecer, de forma gratuita, capacitação para professores e organizações de ensino, sobre temas voltados para a Educação Midiática, como foco no público jovem. O conteúdo é elaborado a partir de três competências centrais, que são: interpretação crítica das informações, produção ativa de conteúdos e participação responsável na sociedade (Educamídia, s.d.). As ações são desenvolvidas por meio da formação docente e da assistência e sensibilização dos formuladores de políticas públicas. No âmbito do projeto, existe um material de apoio fornecido para uso em sala de aula, que está disponível gratuitamente no site e é elaborado conforme as diretrizes da BNCC para o tema.

Outro projeto mapeado pela pesquisa é o Jornal do Joca, voltado à produção de informações para o público infantojuvenil. Criado pela editora Magia de Ler, em 2011, o periódico foi desenvolvido para atuar no mercado editorial direcionado aos jovens. De acordo com a editora, o jornal possui linguagem acessível e adequada a crianças e adolescentes. Sua versão impressa circula quinzenalmente durante o período letivo, abordando uma variedade de temas nacionais e internacionais. Também há uma versão online⁴⁹, com atualizações diárias, além de o site disponibilizar materiais didáticos para professores em formato PDF. O projeto busca levar, de maneira descontraída, a jovens e famílias “recursos que deem apoio à formação de crianças e jovens do século 21, com o objetivo de colaborar para que se tornem cidadãos críticos e ativos, que lutam por seus direitos, cumprem seus deveres e terão as ferramentas necessárias para construir um futuro melhor para a sociedade” (Jornal do Joca). Também existe a possibilidade de assinatura feita pelo professor, para uso individual em sala de aula, ou pela escola, para o recebimento dos materiais.

⁴⁸ Disponível em: <https://educamidia.org.br/quem-somos>

⁴⁹ Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/>

A Safernet Brasil⁵⁰ também integra a lista e é uma ONG sem fins lucrativos, fundada em 2005, voltada para o público jovem. A iniciativa reúne diversos profissionais que atuam na defesa dos direitos humanos na internet, e mantém uma Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, em parceria com órgãos governamentais. De acordo com a organização da sociedade civil, as ações são voltadas para a promoção do uso ético e responsável de conteúdos na internet, principalmente para crianças e adolescentes. A entidade também oferece cursos de formação para estudantes, familiares e educadores, além de realizar palestras e capacitações sobre o tema. Atua em cooperação com Secretarias de Educação e instituições educacionais, e “investe na educação para as boas escolhas online, na defesa do conhecimento e da informação como elementos indispensáveis para a construção de uma internet mais livre e segura” (Safernet Brasil, s.d.).

Na esfera estatal, o Governo Federal realizou, em 2023, por meio da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom), a primeira edição da Semana Brasileira de Educação Midiática, como parte do projeto Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Ebem), em parceria com a Unesco. De acordo com o Governo Federal, o evento integra um conjunto de ações do governo voltadas para transformar a área em uma política pública no país. Nesse sentido, foi desenvolvido, a partir de consultas públicas, um documento denominado Estratégia Brasileira de Educação Midiática, alinhado às diretrizes da BNCC. A iniciativa pretende alcançar jovens que estão ativos nos sistemas formais de ensino e aqueles que estão fora desse contexto, além de promover habilidades de pensamento crítico entre adultos e idosos. O texto apresenta a seguinte missão.

Promover o desenvolvimento de habilidades e competências em crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas para compreensão, análise, engajamento e produção crítica na experiência com diferentes canais de mídia digital e da informação de forma criativa, saudável, consciente e cidadã (Brasil, 2023).

O governo pretende reapresentar o documento da estratégia em 2025, com atualizações sobre o contexto e o diagnóstico da Educação Midiática no país, os princípios que orientam o campo, diretrizes para políticas públicas e os resultados alcançados pelo projeto até o momento, bem como as próximas metas a serem alcançadas (Secom, 2023).

3.5 A Educação Midiática e as políticas públicas no Brasil

⁵⁰ Disponível em: <https://new.safernet.org.br/>

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no eixo das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, destacam-se dois momentos importantes para o desenvolvimento da área. Em primeiro lugar, está a Constituição de 1988⁵¹. Escrita há 36 anos, a Carta Magna é o símbolo da redemocratização do país após um longo período de repressão durante a ditadura militar. O documento assegura uma série de direitos humanos ao povo brasileiro, dentre eles o direito à educação de qualidade para todos, como dever do Estado. A Constituição estabelece diretrizes gerais que permitiram, posteriormente, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme seu artigo 210, que determina: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

O segundo fator de destaque é a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394⁵², de 20 de dezembro de 1996, que estabelece uma base nacional comum para orientar o currículo escolar da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, que passou a ser competência das unidades federativas. A Lei define conceitos essenciais para a organização curricular no Brasil, diferenciando o que é “básico-comum” e “diverso”. Conforme estabelece o documento: “As competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2017).

Para Ramos e Heinsfeld (2017), com a aprovação da LDBEN, o Ensino Médio alcançou novos patamares. Essa etapa deixou de ser considerada apenas um intermediário para o acesso ao Ensino Superior ou ao mundo do trabalho e passou a ter uma proposta mais ampla, sendo reconhecida como parte da educação básica, essas ideias “perpassam pelo prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa humana até a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (Ramos e Heinsfeld, 2017, p. 18290).

Além desses dois momentos basilares, outro marco legal considerado fundamental para a criação da BNCC é a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014⁵³, que trata das diferentes possibilidades de estabelecer um aprendizado comum na educação básica, incluindo os saberes e as ferramentas para sua aplicabilidade.

Após uma série de ações, leis e portarias aprovadas no âmbito da educação, foi estabelecido um período de debate com diversos setores da sociedade sobre a criação da BNCC, com sua edição final publicada em 2017. O documento normativo passou por três revisões: a

⁵¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

⁵² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

⁵³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

primeira, divulgada em 2015; a segunda, em 2016; e, por fim, a versão definitiva, homologada em 2017. Também foi estabelecido um prazo, até o ano de 2020, para que as escolas pudessem se adaptar às novas demandas. Na visão de Soares (2018), o pouco tempo destinado à reforma curricular de tais dimensões, causou preocupação para pesquisadores da área e gestores de ensino. “Na verdade, os dois anos de consultas e debates e as três propostas produzidas não foram suficientes para mobilizar quem mais interessa: os professores de diferentes níveis e áreas da docência no ensino básico” (Soares, 2018, p. 8).

A BNCC define as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas nas escolas em cada etapa da escolaridade, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em escolas públicas e privadas, com o objetivo de promover a equidade no sistema educacional e garantir que todos os estudantes, de todas as regiões do Brasil, tenham acesso à mesma formação básica. De acordo com Martins, Silva e Santos (2021), a proposta curricular passou por uma série de críticas, apesar de ter sido elaborada com a participação de diferentes setores da sociedade. De um lado, alguns defendem as inovações do currículo, por outro, há críticas em torno da ideia de que “a unificação dos conteúdos pode gerar uma educação não reflexiva, desconectada da realidade social, padronizada e mercadológica” (Martins, Silva e Santos, 2021, p. 24).

A etapa do Ensino Médio, na qual este estudo se baseia, está centrada na perspectiva de recriação da escola, considerando as transformações sociais da contemporaneidade, sobretudo aquelas impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, que impactam diretamente as gerações mais jovens e as demandas de formação desse grupo. A BNCC (2017) reconhece a existência de múltiplas juventudes e, por isso, propõe que a escola seja organizada de forma a atender às diversidades e aos direitos humanos, além de valorizar o protagonismo dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem. “Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2017).

Apresentadas em linhas gerais as diretrizes da BNCC, o currículo, portanto, é dividido por “itinerários formativos”, que são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Acredita-se que essas experiências possam fornecer subsídios essenciais para a preparação dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania. Esse preparo não se restringe a uma formação estritamente profissionalizante, mas visa ao desenvolvimento de competências que possibilitem aos indivíduos inserirem-se na sociedade de forma crítica, ativa e responsável, permitindo-lhes adaptar-se às novas condições.

No que diz respeito às tecnologias digitais, o documento apresenta uma série de diretrizes para garantir aos jovens os recursos necessários para atuar em uma sociedade em constante transformação, na qual novas profissões surgem a todo momento e muitas atividades envolvem o uso das tecnologias digitais. Os temas explícitos sobre tecnologia e computação tratam os seguintes assuntos: "pensamento computacional", envolve a capacidade de entender, analisar e comparar o funcionamento dos algoritmos para a resolução de problemas; "mundo digital", abrange as formas de processar, transmitir e distribuir informações de maneira confiável e segura por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores e celulares, além de enfatizar a importância da proteção de dados; e "cultura digital", engloba a participação consciente nos meios digitais.

“Envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica” (Brasil, 2017).

Este estudo tem como base, dentro dos itinerários formativos existentes, a Área de Linguagens e suas Tecnologias, que engloba componentes como Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. De acordo com a BNCC, esse segmento possibilita aos estudantes a vivência prática de diversas linguagens presentes em diferentes mídias, sejam elas impressas, digitais ou analógicas, e inseridas em uma ampla variedade de campos de atuação social. As demandas que surgem a partir disso, exigem das escolas uma ampliação das situações que permitam aos estudantes a tomada de decisões conscientes e reflexivas com base em uma sociedade democrática, a partir da análise crítica dessas diversas linguagens.

Diante disso, a BNCC estabelece que, na área de Linguagens e suas Tecnologias, devem ser priorizadas propostas que ampliem o acesso dos estudantes ao conhecimento sobre o mundo digital e suas práticas. Nessa perspectiva, “novos letramentos” são incorporados ao processo educativo. Esse conceito é entendido como "um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente" (Brasil, 2017). Essa abordagem não se limita à análise de novos gêneros textuais, como *post* e *tweet*. Ela se relaciona diretamente com as atividades proporcionadas por esses meios, como "curtir" e "compartilhar" mensagens, que demandam o desenvolvimento de novas habilidades. "Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como

a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos" (Brasil, 2017).

É nesse contexto que se desenvolve a necessidade de avaliar as potencialidades de participação e colaboração presentes nas TDIC. A grande quantidade de informações que circula nas mídias digitais exige que os estudantes adquiram habilidades e critérios para selecionar as informações, considerando que, nesse ambiente, se proliferam notícias falsas, discursos de ódio e *cyberbullying* (Brasil, 2017).

Levando em conta esses aspectos, a BNCC trouxe para a área de Linguagens e Tecnologias cinco campos de atuação social, que são: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Nosso estudo está centrado no campo jornalístico-midiático, que é caracterizado pelas informações que circulam na mídia e pelo discurso publicitário. De acordo com a BNCC, a inclusão desse campo de atuação permite a exploração desses discursos, a fim de construir uma “consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (Brasil, 2017).

No campo jornalístico-midiático, espera-se do estudante a capacidade de identificar fatos, compreender que não existe neutralidade absoluta no relato das informações, identificar pontos de vista diferentes e se posicionar de forma ética perante as questões da sociedade. Além disso, é importante que o estudante esteja atento aos discursos de ódio e a outras questões que envolvem o desrespeito aos direitos humanos, sabendo denunciá-los. Também deve ser capaz de analisar as estratégias presentes em discursos publicitários, a fim de refletir sobre o consumo desses produtos (Brasil, 2017).

Nessa relação, também se destaca a análise dos interesses presentes no campo jornalístico-midiático e o direito à comunicação e liberdade de imprensa. Os estudantes também devem se ater para a diferença entre informação e opinião, com ênfase para o fenômeno da pós-verdade⁵⁴. "A apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia" (Brasil, 2017). Considerando esses aspectos, a BNCC estabelece sete competências específicas dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, das quais este estudo se ancora na competência específica 7, descrita a seguir.

⁵⁴ Selecionada como a palavra do ano, em 2016, pelo *Oxford Dictionaries*, da Universidade de Oxford. De forma resumida, caracteriza a informação que distorce a verdade, com base em crenças e apelo às emoções, sendo capaz de influenciar a opinião pública.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

A competência específica 7 está centrada nas práticas de linguagem presentes no ambiente digital, as quais têm o potencial de modificar os campos de atuação social. Assim, entende-se que os estudantes precisam ir além do aprendizado técnico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É fundamental que desenvolvam uma visão crítica sobre o uso dessas ferramentas no ambiente digital, de modo que possam consumir e produzir informações de forma ética. Dentro dessa competência, espera-se o desenvolvimento das seguintes habilidades.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (Brasil, 2017).

Apesar de estarem distribuídas em diferentes campos de atuação social, as competências apresentam intersecções, o que significa que algumas habilidades podem estar presentes em mais de um campo, permitindo uma articulação entre elas. Para isso, foi destinado um espaço que engloba todos os campos de atuação, no qual a competência específica 7 é responsável pela seleção de informações a partir de diferentes propósitos discursivos (EM13LP11), da busca por fontes confiáveis em diversos meios e da correta referência, garantindo que o texto produzido pelos estudantes tenha embasamento teórico e ultrapasse o senso comum (EM13LP12). Além disso, prevê a elaboração de roteiros para diversos produtos em áudio e/ou vídeo, bem como apresentações com recursos multimídia e transmídia, com o objetivo de promover o engajamento em práticas autorais (EM13LP17), além da utilização de *softwares* de edição para desenvolver esses produtos (EM13LP18). Outro campo em que a competência específica 7 está presente é o “campo das práticas de estudo e pesquisa”, que envolve a capacidade de realizar diferentes tipos de pesquisa, como bibliográfica e de campo, utilizando fontes confiáveis para compreender a produção do conhecimento científico (EM13LP30), selecionar dados em diversas fontes, comprová-los e identificar possíveis

problemas em seu conteúdo (EM13LP32) , além de utilizar de forma adequada ferramentas de apoio para apresentações orais, incorporando elementos gráficos e outros recursos multimídia (EM13LP35).

Sobre o campo jornalístico-midiático, a BNCC o classifica para a ampliação das possibilidades de participação dos jovens na forma como lidam com as informações. O objetivo, portanto, é despertar o interesse dos estudantes pelo que acontece em sua comunidade e no mundo, compreendendo como esses acontecimentos os afetam. Para alcançar essas diretrizes, é fundamental que os estudantes se apropriem de práticas de escuta, leitura e produção de textos jornalísticos em diferentes formatos, além de desenvolverem o pensamento crítico. Nesse contexto, torna-se essencial analisar fenômenos presentes nas redes sociais, bem como o uso colaborativo desses espaços. No Ensino Médio, deve-se garantir a possibilidade para a discussão de gêneros mais complexos, como os documentários, que se relacionam ao relato de fatos, e os textos de opinião, que possuem caráter argumentativo (Brasil, 2017).

A partir disso, são estabelecidos "parâmetros para a organização/progressão curriculares", tais como a oferta, ao longo dos anos, de experiências que permitam a experimentação de diferentes papéis envolvidos na circulação de informações, como repórter, editor, crítico cultural, entre outros. É fundamental considerar, ao longo dos três anos de formação do estudante, a diversidade de gêneros textuais existentes, sejam eles escritos ou orais, dos mais simples aos mais complexos. Nesse contexto, deve-se possibilitar a vivência em ambientes de apuração de fatos de relevância social, por meio de entrevistas, coberturas e outros tipos de levantamento de dados (Brasil, 2017).

É nesse sentido que se destacam as habilidades e competências do campo jornalístico-midiático, que estão intrinsecamente ligadas com outros campos estabelecidos no documento da BNCC. Dentre elas, está a necessidade de analisar os interesses presentes no campo jornalístico e o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação, para que se faça a checagem dessas informações (EM13LP36). Requer também o conhecimento e a capacidade de analisar projetos editoriais diversos, para ampliar a escolha de fontes (EM13LP37). Avaliar os graus de parcialidade e imparcialidade presentes nos textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes a fim de compreender como o recorte dos fatos, a partir das escolhas de quem escreve um texto, pode alterar o sentido das informações (EM13LP38). Também estabelece a necessidade de usar procedimentos de checagem de informações, o que envolve avaliar as imagens, data, autoria e comprar com outras fontes, consultar sites que fazem o serviço de checagem, objetivando combater a disseminação de notícias falsas (EM13LP39).

Por conseguinte, avaliar o fenômeno da pós-verdade e os mecanismos presentes na proliferação de notícias falsas, suas causas e consequências, para que se possa adotar uma postura crítica perante as informações (EM13LP40). Demanda ainda a análise dos processos humanos e automáticos que permeiam as redes sociais e a internet, compreendendo as bolhas e a manipulação das informações (EM13LP41). Inclui a necessidade de acompanhar a cobertura da mídia diante de acontecimentos de relevância social, analisando os enfoques e perspectivas adotadas (EM13LP42). Demanda a participação de maneira ética e crítica na interação nas redes sociais, na produção e compartilhamento de conteúdo (EM13LP43). É preciso, ainda, analisar as formas de publicidade comuns no meio digital, como anúncios em vídeos e campanhas publicitárias, visando à compreensão do contexto em que a informação está inserida e como escolhas e mecanismos de persuasão podem influenciar o resultado (EM13LP44), e por fim, a discussão, produção e socialização de assuntos de interesse da comunidade local e global, por meio de notícias, documentários, *vlogs*, dentre diversas outras formas de expressão (EM13LP45).

De acordo com Martins, Silva e Santos (2021), é possível relacionar a interface do campo comunicação/educação na BNCC por meio do destaque dado às TICs, com o objetivo de formar estudantes para o consumo e a produção de conteúdos nesses ambientes. Nesse sentido, espera-se dos alunos um consumo crítico das informações e a capacidade de se expressar por diversos formatos de linguagem, garantindo "condições de consumir, produzir e transmitir a informação de forma consciente e crítica; habilidade de mediar conflitos a partir do diálogo; além de condições de gerir as relações de comunicação dentro e fora do ambiente escolar" (Martins, Silva e Santos, 2021, p. 25).

Para Soares (2018), a versão definitiva da BNCC dá ênfase para a Educação Midiática e informacional, bem como conceitos discutidos no campo teórico da área. Esses elementos são contemplados no campo das competências gerais da base, relacionados à expressão cultural, utilização de diversas linguagens e ao uso das tecnologias de forma crítica. Essas atribuições, de acordo com Soares (2018), também são inerentes às práticas da Educomunicação. "Caberá, naturalmente, aos mídia-educadores e aos educadores discutir, na prática de cada caso, as especificidades do tratamento previsto para o processo pedagógico: se sob uma perspectiva iluminista-bancária ou se no contexto de um procedimento construtivista-dialógico" (Soares, 2018, p. 13).

Essa aproximação também é observada em duas das competências estabelecidas no documento, como "(1ª) ser o jovem capaz de realizar a análise crítica da mídia e (2ª) ser o estudante capaz de dominar os elementos indispensáveis a uma produção midiática qualificada

como democrática e participativa" (Soares, 2018, p. 15). No entanto, o documento também reconhece que, para a realização desses objetivos, serão necessárias outras formas de saberes, diferentes das tradicionalmente exigidas dos professores da educação básica (Soares 2018).

Nesse sentido, Soares (2018) argumenta que os estudantes precisam de uma formação voltada para lidar com a mídia e o universo em que ela está inserida. Para que essa capacitação ocorra, entende-se que ela deve, preferencialmente, ser conduzida por profissionais do próprio quadro da escola que possuam conhecimento na área. Quando há a ausência de profissionais com essa habilidade específica, o texto do documento normativo estabelece que seja aberta a possibilidade de contratar "curadores", responsáveis por tratar de temas mais recentes que não estão inseridos no cotidiano do ambiente escolar (Soares, 2018).

Outra mudança no contexto educacional do Brasil a partir do desenvolvimento de políticas públicas, foi a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017⁵⁵, aprovada em 2017. As alterações ocorreram, principalmente, em função das avaliações de indicadores nacionais e internacionais, dentre elas o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁵⁶. "No último Pisa, realizado com jovens de 70 países, os estudantes brasileiros não alcançaram o nível mínimo para o exercício da cidadania" (Agência Senado, 2017). A Lei do Novo Ensino Médio surge, portanto, dentre outras problemáticas observadas pelos parlamentares, como uma alternativa para melhorar os índices educacionais apresentados pelos estudantes.

Entre as principais medidas, destaca-se a flexibilização do currículo, que passou a ter uma estrutura dividida em duas partes: disciplinas obrigatórias, nos primeiros 60% da etapa do Ensino Médio, conforme estabelecido na BNCC, e os 40% restantes destinados a itinerários formativos escolhidos pelos próprios estudantes, dentre cinco áreas de estudo disponibilizadas (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional). Cada escola ficou encarregada de ofertar os itinerários formativos, além de promover a ampliação progressiva da carga horária, de modo a garantir, no mínimo, 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos, e até 1.800 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio para a Formação Geral Básica, conforme os requisitos estabelecidos pela BNCC (Agência Senado, 2017).

⁵⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

⁵⁶ O exame ocorre a cada três anos, para avaliar o desempenho educacional dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, que é a idade média em que os alunos terminam a escolaridade obrigatória de nível básico (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>).

Contudo, foi sancionada a Lei nº 14.945⁵⁷, de 31 de julho de 2024, que altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, responsável pela implementação do Novo Ensino Médio. As mudanças, que passaram a valer no início de 2025 para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, incluem uma carga horária obrigatória de 2.400 horas para a formação geral básica, que está prevista na BNCC, e 600 horas para itinerários formativos. A mudança ocorreu, sobretudo, por causa da dificuldade de implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio, de 2017. Além disso, todas as escolas passaram a ter obrigatoriedade na oferta de pelo menos dois itinerários formativos. A nova Lei também estabelece que a etapa do Ensino Médio poderá ofertar, de forma excepcional, o “ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento que deverá ser elaborado com a participação dos sistemas de ensino” (Brasil, 2024).

De acordo com dados da Pasta, havia dificuldades na implementação da lei de 2017, especialmente para as turmas do noturno, da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação escolar do campo, indígena e quilombola. Em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação nas turmas de EJA; 15% declararam que não a iniciaram nas turmas do noturno; e 22%, nas escolas indígenas (Brasil, 2024).

No início deste ano, foi aprovada a Lei nº 15.100/2025⁵⁸, que restringe o uso de celulares nas escolas públicas e privadas, em todas as etapas do ensino. De acordo com o Ministério da Educação, “a legislação surge em resposta ao crescente debate sobre o uso desses aparelhos nas escolas, que gera grande preocupação a especialistas e à população em geral, devido aos impactos negativos no aprendizado, na concentração e na saúde mental dos jovens” (Brasil, 2023).

Para a implementação dessa política, o governo lançou um guia para as redes de ensino e outro para as escolas, com recomendações como: informar toda a comunidade escolar sobre a nova lei em vigor; oferecer cursos para docentes com o objetivo de orientar os estudantes sobre o uso responsável da tecnologia e orientar os familiares, para que compreendam a finalidade da lei e possam auxiliar os estudantes. A utilização dos aparelhos ainda é permitida para fins pedagógicos, bem como em situações relacionadas à acessibilidade, segurança e saúde (Brasil, 2023).

Com base nessa conjuntura de constantes transformações, é fundamental compreendermos o cenário atual da educação e suas reformas, bem como as alterações na

⁵⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm

⁵⁸ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15100.htm

legislação e nas políticas públicas de modo geral, para que possamos analisar como a educação para as mídias está pautada a nível nacional. Em um estudo sobre o agendamento do tema de educação para as mídias no Congresso Nacional, Souza (2024) apresenta um mapeamento das políticas educacionais voltadas para o campo. Os projetos levantados envolvem propostas como a inclusão de novas disciplinas no ensino básico, com foco em Educação Midiática ou áreas correlatas, com ênfase especial, na maioria dos casos, para o combate à desinformação. Também estão incluídas ações como a realização de reuniões, seminários e audiências públicas sobre o tema, entre outras iniciativas.

No levantamento realizado pela autora em 2023, foram identificadas 18 manifestações legislativas propostas por deputados federais entre 2010 e 2023, além de duas proposições no âmbito do Senado Federal, sendo uma de 2015 e outra de 2020. Dentre essas propostas, oito foram arquivadas, cinco foram incluídas a outras proposições semelhantes, duas aguardam parecer do relator, uma aguarda resposta e uma aguarda remessa ao arquivo. Das propostas encontradas, uma foi sancionada e transformou-se na Lei Nº 14533, de 11 de janeiro de 2023, que trata da Política Nacional de Educação Digital (PNDE). No Senado, uma proposição está pronta para pauta e outra aguarda definição de encaminhamento. “[...] muitos projetos possuem um forte apelo emocional em que os parlamentares deixam expresso que suas preocupações advêm da mídia em geral. Logo, no espaço decisório do Congresso Nacional ainda há muito que avançar” (Souza, 2024).

3.6 A Educação Midiática para o combate à Desinformação

O World Economic Forum (2024) produziu um Relatório de Riscos Globais, que explora os principais eventos adversos que a humanidade pode enfrentar na próxima década, considerando o atual cenário de instabilidade econômica, aquecimento global e uma série de conflitos. Na pesquisa realizada, a desinformação aparece como o segundo maior risco previsto para os próximos anos, atrás apenas de condições climáticas severas. O documento aponta que, já nos próximos dois anos, haverá um aproveitamento crescente de conteúdos sintéticos, o que poderá intensificar as divisões sociais, a perseguição política e os conflitos ideológicos. “As capacidades disruptivas da informação manipulada estão se acelerando rapidamente, à medida que o acesso aberto a tecnologias cada vez mais sofisticadas se prolifera e a confiança nas informações e nas instituições se deteriora”⁵⁹ (WEF, 2024, p. 18, tradução nossa).

⁵⁹ Texto original: The disruptive capabilities of manipulated information are rapidly accelerating, as open access to increasingly sophisticated technologies proliferates and trust in information and institutions deteriorates

Nesse contexto, a Unesco também publicou em 2023 o documento “*Salvaguardar la libertad de expresión y el acceso a la información: directrices para un enfoque de múltiples partes interesadas en el contexto de la regulación de las plataformas digitales*”, com enfoque para a regulação das plataformas digitais. O texto apresenta uma série de recomendações e alerta para os esforços necessários no tratamento de conteúdos que podem ser prejudiciais à democracia e aos direitos humanos, “o objetivo das Diretrizes é salvaguardar a liberdade de expressão, o acesso à informação e outros direitos humanos no contexto do desenvolvimento e implementação de processos regulatórios de plataformas digitais”⁶⁰ (Unesco, 2023, p. 33, tradução nossa).

Apesar da circulação de conteúdos enganosos não ser um fenômeno recente na sociedade, a preocupação com o tema aumentou nos últimos anos com o avanço das mídias sociais digitais, especialmente após a pandemia da Covid-19 (Sádaba; Salaverria, 2023; Singh; Banga, 2022; Recuero; Soares; Zago, 2021). Segundo Das e Tripathi (2022), embora a tecnologia tenha facilitado o acesso à informação e tornado esse processo mais democrático, ela também passou a ser utilizada para manipular dados e disseminar conteúdos falsificados com maior facilidade e rapidez.

Nesse cenário de complexidade, Wardle e Derakhshan (2017) argumentam que a utilização do termo “*fake news*” é inadequada, pois a nomenclatura não é a mais apropriada para abarcar toda a esfera da desinformação encontrada atualmente. Isto também se deve à incorporação da expressão por políticos, que passaram a rotular como falsas as informações vindas de jornais cujas coberturas consideram desfavoráveis, resultando na repressão à imprensa. Portanto, as definições conceituais fazem parte da elaboração de um trabalho voltado para a solução desses problemas. Derakhshan e Wardle (2017), listaram três tipos de conceito para compreender a desordem informacional: *disinformation*, *misinformation* e *mal-information*⁶¹.

A razão pela qual estamos lutando para encontrar uma substituição é porque isso vai além das notícias; trata-se de todo o ecossistema de informações. E o termo ‘fake’ nem começa a descrever a complexidade dos diferentes tipos de *misinformation* (o compartilhamento inadvertido de informações falsas) e *disinformation* (a criação e o compartilhamento deliberados de informações sabidamente falsas)⁶² (Wardle, 2017, tradução nossa).

⁶⁰ El objetivo de las Directrices es salvaguardar la libertad de expresión, el acceso a la información y otros derechos humanos en el contexto del desarrollo e implementación de procesos regulatorios de plataformas digitales.

⁶¹ Optamos por não traduzir os termos *disinformation*, *misinformation* e *mal-information*, uma vez que as versões em português de *disinformation* e *misinformation* correspondem à mesma palavra: desinformação.

⁶² Texto original: The reason we’re struggling with a replacement is because this is about more than news, it’s about the entire information ecosystem. And the term fake doesn’t begin to describe the complexity of the different types of misinformation (the inadvertent sharing of false information) and disinformation (the deliberate creation and sharing of information known to be false).

De acordo com Wardle (2019), o termo *disinformation* refere-se a um tipo de informação falsa, elaborada intencionalmente com o objetivo de gerar efeitos nocivos e influenciar a opinião pública. Para a autora, essa categoria é motivada, sobretudo, pela busca por lucro obtido com a produção de conteúdos falsos, como no caso de páginas na internet que conseguem monetizar seus sites por meio de publicidade. Outro fator relevante é a influência política que certos grupos almejam, recorrendo à criação de informações falsas com o intuito de atrair a atenção de grupos específicos, geralmente explorando convicções ideológicas.

Por outro lado, a *misinformation* caracteriza-se como uma informação falsa compartilhada sem a intenção de causar prejuízos. É o caso de sátiras e paródias, que podem ser difundidas equivocadamente como verdadeiras. Já a *mal-information* refere-se a conteúdos baseados em fatos, mas divulgados com o propósito de causar danos à imagem de indivíduos ou grupos, como a publicação de informações íntimas de alguém (Wardle 2019). Para Recuero (2020), *disinformation* pode ser compreendida como uma forma de “desinformação intencional”, enquanto *misinformation* se refere à “desinformação não intencional”. Ambos os termos estão associados a estratégias de manipulação da opinião pública. Já a *malinformation* está mais relacionada à esfera privada.

É a partir dessas concepções de desinformação que este estudo se fundamenta para, então, discutir as potencialidades da Educação Midiática no enfrentamento desse fenômeno. Conforme aponta Scarcella (2024), a eficácia dessa área reside na sua capacidade de transformar a relação dos indivíduos com a informação e os meios de comunicação, uma vez que é por meio da construção da consciência crítica que as pessoas se tornam mais aptas na identificação de informações falsas e na compreensão da complexidade dos contextos midiáticos.

Sob a perspectiva de Sádaba e Salaverriá (2023), a desinformação se tornou um problema central para as democracias. Nesse contexto, instituições de grande relevância na Europa têm destacado a importância da inclusão da alfabetização midiática como estratégia fundamental no combate à desinformação, diante do consenso de que é necessário formar cidadãos capazes de consumir informações de forma responsável. Entre as abordagens adotadas para enfrentar esse problema, destacam-se as medidas legais, que buscam responsabilizar, além dos disseminadores de conteúdos desinformativos, as plataformas digitais que os veiculam. Para os autores, é um modelo que defende “uma cidadania ativa, capaz de julgar por si mesma a qualidade das informações que recebe e compartilha em massa nas redes. Entende-se que essas competências devem ser desenvolvidas por meio de estratégias que promovam não apenas

a alfabetização digital, mas também a midiática”⁶³ (Sádaba e Salaverria, 2023, p. 27, tradução nossa).

No âmbito escolar, ao refletirem sobre a formação docente, Trust et al. (2022) observam que professores e estudantes da educação básica estão inseridos em múltiplas esferas midiáticas, muitas das quais veiculam deliberadamente informações falsas. Diante dessa conjuntura marcada pela presença de *misinformation* e *disinformation*, torna-se essencial considerar a alfabetização midiática crítica na formação de professores, com o objetivo de fomentar reflexões sobre os materiais utilizados em sala de aula e os conteúdos com os quais os próprios docentes estão expostos. “[...] A partir disso, devem começar a imaginar formas de apoiar seus estudantes a se tornarem leitores, espectadores e ouvintes críticos da mídia com a qual interagem diariamente”⁶⁴ (Trust et al, 2022, p. 167, tradução nossa).

De acordo com Buckingham (2019), o cenário global da mídia foi significativamente transformado desde o final do século XX. Nesse novo contexto, o mundo tornou-se, em grande parte, mediado. Enquanto desafios contemporâneos como as “*fake news*” passaram a ocupar um espaço central nos debates, questões antigas como a propaganda e os efeitos do consumo excessivo de mídia assumiram novas perspectivas. “O ambiente global da mídia é agora dominado por um número muito pequeno de provedores quase monopolistas, que controlam as plataformas e serviços de mídia mais utilizados” (Buckingham, 2019). Nesse sentido, compreender a mídia e suas complexidades modernas, como o capitalismo digital, torna-se essencial. A Educação Midiática, portanto, vai além de simplesmente “saber usar” as ferramentas tecnológicas e produzir mensagens, ela se insere nesse contexto como um recurso fundamental para promover a compreensão crítica e aprofundada do funcionamento da mídia. “E, se realmente queremos que os cidadãos sejam midiaticamente alfabetizados, precisamos de programas abrangentes, sistemáticos e duradouros de educação midiática como direito básico de todos os jovens” (Buckingham, 2029, p. 19).

As reflexões teóricas desenvolvidas neste capítulo e no anterior foram fundamentais para o avanço deste trabalho. Compreender a relação entre Comunicação e Educação em um cenário marcado por discussões tão complexas é elementar para situar nosso campo de atuação na pesquisa e fundamentar teoricamente o estudo, que também envolve uma dimensão metodológica. Além de auxiliar no entendimento da trajetória histórica da Educação Midiática,

⁶³ Una ciudadanía activa, capaz de juzgar por sí misma la calidad de la información que recibe y comparte masivamente en las redes. Se entiende que esas competencias deben ser promovidas mediante estrategias de promoción de una alfabetización no solo digital, sino mediática.

⁶⁴ Texto original: and then begin envisioning how they will support students in becoming critical readers, viewers, and listeners of the media they interact with daily.

suas diferentes nomenclaturas e os projetos já realizados. No capítulo seguinte, apresentaremos o percurso metodológico adotado para a realização do estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E AS ESCOLHAS DE PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada para o nosso estudo, bem como o planejamento das ações decorrentes desse método. Esta é uma pesquisa exploratória, de caráter majoritariamente qualitativo. O método em questão, adotado para o desenvolvimento analítico deste estudo, é a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), esse tipo de investigação se caracteriza com um estudo social de base empírica, realizado por meio de uma ação para resolver um problema coletivo. Os participantes e pesquisadores envolvidos devem atuar de forma cooperativa e participativa. Para Martino (2018), essa é uma forma de estudo na qual o pesquisador faz uma intervenção na realidade a fim de proporcionar uma transformação, sendo o objeto entendido como a prática cotidiana.

Alguns autores destacam distinções entre pesquisa-ação e pesquisa participante, embora ambas envolvem a interação do pesquisador com as pessoas associadas no estudo. Segundo Novaes e Gil (2009), a pesquisa-ação implica em alguma forma de ação com o objetivo de solucionar um problema previamente identificado pelo investigador, podendo o mesmo ser de natureza educativa, social, técnica etc. Por outro lado, na pesquisa participante o pesquisador envolve o grupo pesquisado no processo de investigação, colabora com ele e o ajuda a entender determinadas situações e formas de resolvê-las.

Escolhemos a pesquisa-ação por considerá-la mais adequada no contexto da Educação Midiática, tendo em vista as seguintes hipóteses: (H1) A escola Dionísio Bentes de Carvalho não consegue abordar e desenvolver de maneira efetiva as competências e habilidades midiáticas estabelecidas na BNCC pela falta de formação específica dos professores e recursos tecnológicos; (H2) Atividades constantes de educação midiática ministradas por um profissional da área auxiliam no desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes.

De natureza qualitativa, a pesquisa-ação é um método indicado para estudos que visam, de alguma maneira, analisar e mudar determinada realidade social. Thiollent (2011) entende que esse procedimento metodológico é aplicável tanto na área da Educação quanto da Comunicação, campos com os quais esta investigação interage. Na Educação, Thiollent (2011) argumenta que a pesquisa-ação é mais comum em setores como formação de adultos, educação popular e formação sindical, enquanto escolas do primeiro e do segundo grau, talvez por resistência institucional, a inserção do método é mais rara. Quanto à Comunicação, o autor expressa que segmentos como a Comunicação Popular e Alternativa e a Crítica à Comunicação de Massas costumam ser mais apropriados à pesquisa-ação (Thiollent, 2011, p. 87).

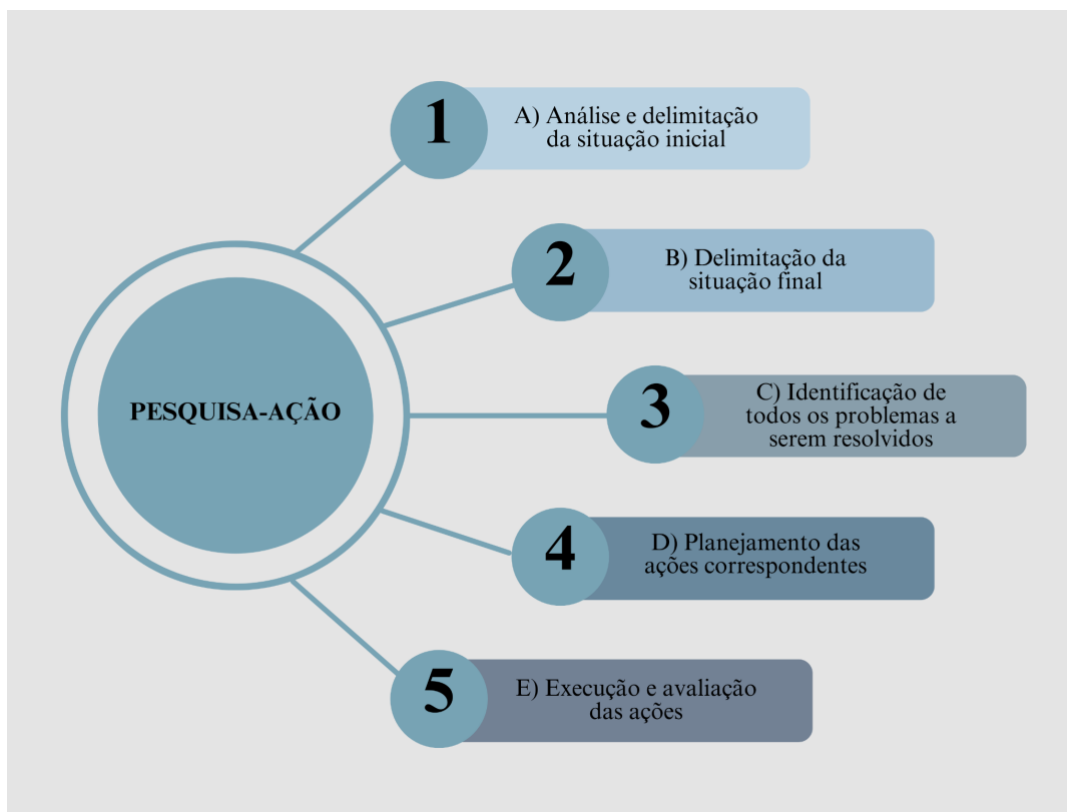
Diante da aplicabilidade da pesquisa-ação nas duas áreas com as quais este estudo está inserido, cremos que a escolha do referido método, está adequada ao que é proposto. Souza (2019), ao debruçar-se sobre a educação midiática de estudantes de uma comunidade em Niterói-RJ, também optou por recorrer à pesquisa-ação como principal procedimento metodológico, o que conjuntamente dá subsídios à nossa escolha. Diferente do estudo conduzido por Souza (2019), que realizou uma experiência de letramento midiático com crianças da rede pública em uma escola localizada no Morro do Estado, com o objetivo de promover uma visão crítica sobre a mídia e a representação dos alunos nela, este estudo concentra-se em uma escola pública de Ensino Médio, Dionísio Bentes de Carvalho, localizada no município de Rondon do Pará, PA.

A escola em questão foi escolhida por ser a única que oferece o Ensino Médio na cidade. Sendo uma instituição que atende aproximadamente 1200 estudantes por ano e conta com 29 docentes. A pesquisa foi aplicada na turma do 2º ano, selecionada pela diretora da escola em conjunto com as professoras de língua portuguesa e o coordenador pedagógico. A seleção levou em consideração o perfil do grupo, considerado o mais propício para o desenvolvimento das atividades previamente propostas, seja pela predisposição da turma em desenvolver ações práticas, seja pela série, considerada pela escola como a mais adequada para a aplicação de ações que auxiliem no pensamento crítico para consumo e produção de conteúdo na internet. Na sala de aula estão matriculados 45 estudantes, com idade entre 14 e 17 anos.

4.1 Estruturação da metodologia

Thiollent (2011, p. 62) apresenta um esboço de estrutura para o cumprimento da pesquisa-ação. Nele, aponta cinco momentos: a) Análise e delimitação da situação inicial; b) Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e factibilidade; c) Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); d) Planejamento das ações correspondentes; e) Execução e avaliação das ações. O quadro a seguir, sistematiza as fases mencionadas.

Quadro 1 – Fases da Pesquisa-ação

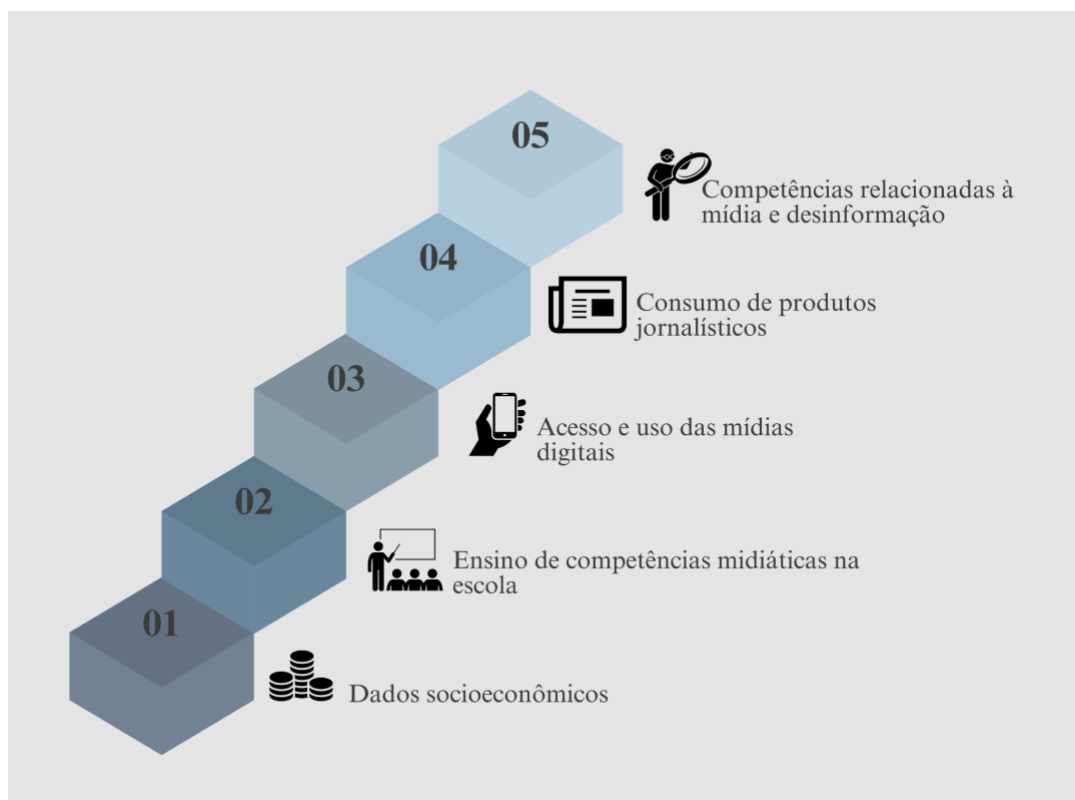


Fonte: elaborado pela autora

No que se refere ao primeiro momento destacado por Thiollent (2011), essa fase da pesquisa consiste em uma análise prévia do problema investigado, para definir as próximas fases. Esta é a etapa em que o pesquisador deve considerar as características do problema e identificar os atores sociais que estão inseridos na situação. Para tanto, fizemos a aplicação de questionários, com perguntas abertas e fechadas. Isto dialoga com o primeiro objetivo específico que consiste em mapear a forma como os jovens da escola Dionísio Bentes de Carvalho se relacionam com as mídias, especialmente com processos de desinformação. A montagem do questionário recorreu ao que orienta Marconi e Lakatos (2017), em relação ao cuidado na elaboração das questões, nas quais devem estar alinhadas aos objetivos do estudo.

O questionário para os estudantes (APÊNDICE E), estabelecido para esta investigação, foi dividido em cinco blocos que, ao todo, chegaram a 72 perguntas. O objetivo foi mensurar o panorama geral sobre diversas questões inerentes ao tema da Desinformação e Educação Midiática na escola para prosseguir com o diagnóstico e planejar as ações. O quadro abaixo traz um demonstrativo da divisão das questões.

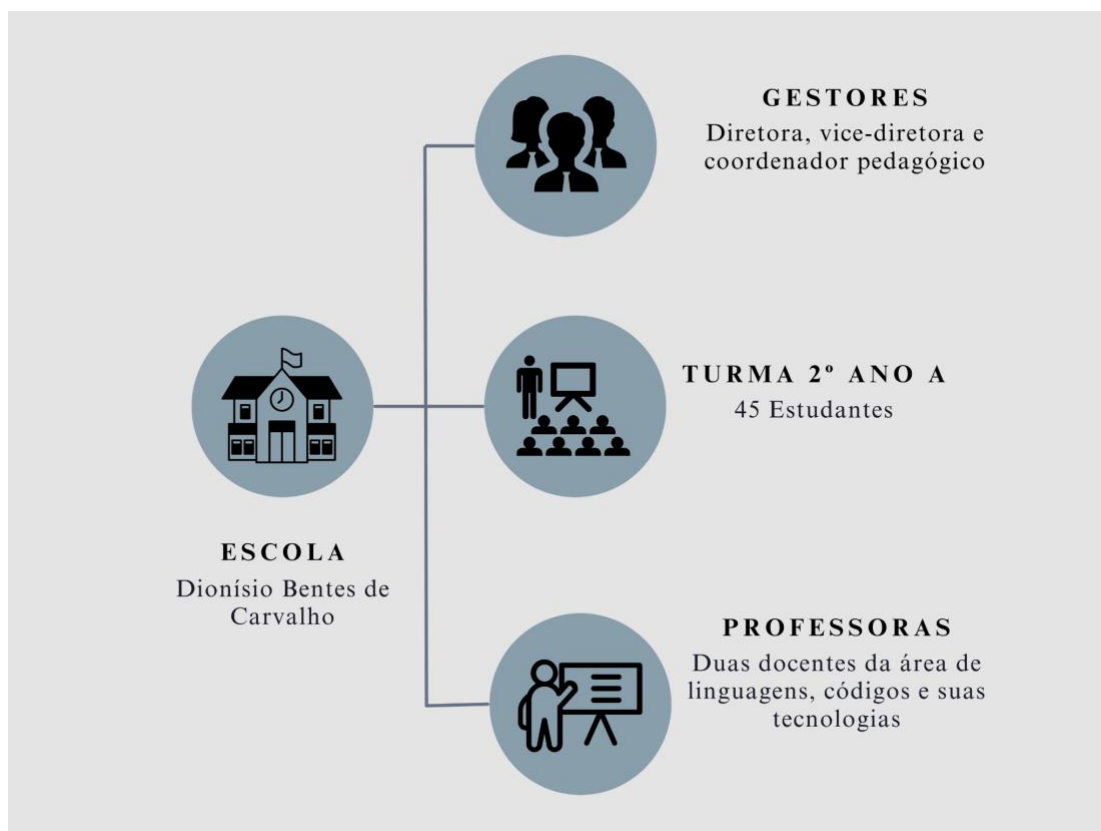
Quadro 2 - Questionário



Fonte: elaborado pela autora

O questionário foi aplicado online, disponibilizado através de um *QR code*, no primeiro encontro com a turma. Além disso, tanto com os 45 discentes quanto com a docente da área de Linguagens e suas Tecnologias, e direção (coordenador pedagógico e direção) foram realizadas entrevistas coletivas. As entrevistas coletivas (EC), utilizadas pelo jornalismo como coletivas de imprensa para direcionar perguntas de vários jornalistas a entrevistados de uma só vez, na pesquisa acadêmica tem outro contorno. De acordo com Kramer (2007), na EC há apenas um entrevistador, o pesquisador, embora os outros participantes, os entrevistados, possam assumir esse papel ao interromper, intervir e completar a resposta dos demais entrevistados, comentando e expondo opiniões. “Nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador” (KRAMER, 2007, p. 73). Essas entrevistas aconteceram de forma presencial e as informações obtidas foram registradas em um diário de campo. No quadro a seguir, exemplificamos os grupos, subdivididos em categorias, que participaram das entrevistas.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

No primeiro grupo, dos alunos, como forma de complementar o questionário, realizamos discussões para compreender melhor a forma como os estudantes se relacionam com a mídia e se as competências exigidas na BNCC para o Ensino Médio estão sendo aplicadas para a turma. Os diálogos com os docentes tiveram como objetivo analisar a visão dos professores(as), de acordo com a realidade que eles estão inseridos, se as demandas da BNCC podem ser desenvolvidas na instituição e quais são as dificuldades encontradas para a implementação do novo currículo escolar.

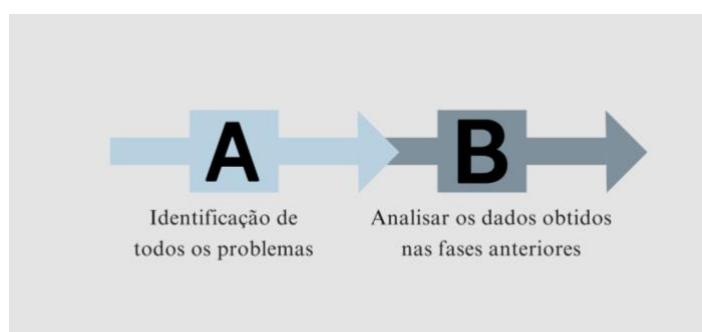
Nesta pesquisa a EC teve o papel de nos permitir obter informações, que complementam a parte da observação, sobre a motivação e o discurso do grupo por detrás das suas atitudes e práticas culturais, já que, nesse ambiente, os participantes precisam explicar, justificar e argumentar sobre suas opiniões. Isso acontece através de perguntas diretas, discordâncias ou provocações. A opção pelas conversas em grupo se deu justamente por possibilitar um maior contato com os participantes e, por consequência, com suas reações, subjetividades e espontaneidade. Igualmente, crê-se que a oportunidade de explicar a atividade e indagar os participantes presencialmente, de forma mais maleável, acaba por conferir contornos mais

claros sobre como estudantes e professores lidam com a educação midiática, relacionam-se com a mídia e consomem informações. Também faz parte dessa etapa do diagnóstico, a análise estrutural da escola como o número de computadores, salas de aula, auditório, biblioteca e outras estruturas que dão suporte para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, constatamos que escola existe conexão com a internet, porém a comunidade reclama da qualidade do sinal, por considerar insuficiente para a quantidade de usuários. Além disso, a instituição conta com um laboratório de informática que possui 35 computadores para atender todos os estudantes, no entanto, pela falta de profissionais específicos, a sua utilização fica comprometida.

4.2 Identificação de todos os problemas

A fase de identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b) consiste em analisar os dados obtidos nas fases anteriores, compreender a dimensão do problema para então assimilar como será possível encontrar uma solução. Para tanto, foi necessário projetar a situação desejada da pesquisa, de acordo com os objetivos, com base nos meios ou soluções, que foram definidas através de estratégias prévias de ações alinhadas ao interesse dos atores envolvidos para tornar possível o resultado esperado. No exemplo abaixo, temos uma demonstração de passagem das fases da pesquisa.

Quadro 4 – Passagem de “A” para “B”



Fonte: elaborado pela autora

4.3 Planejamento das ações correspondentes

Com a implementação das fases mencionadas, o próximo passo foi planejar as ações correspondentes e debatê-las com o grupo pesquisado. As propostas iniciais consistiram em: aulas expositivas sobre o contexto midiático, a contemporaneidade da mídia e do jornalismo, apresentação dos diferentes meios de comunicação e sobre o que significa um “deserto de

notícias”; oficinas de crítica de mídia, tendo como objeto produtos jornalísticos veiculados por “O Liberal” e “Correio de Carajás”, *podcasts*, com perspectiva local; interação com jogos educativos sobre notícias, contato com o curso de Jornalismo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), a fim de mostrar as rotinas de produção e de formação dos jornalistas.

O planejamento das ações (APÊNDICE C), inicialmente proposto, contou com 13 encontros no primeiro semestre de 2024, semanalmente, às terças-feiras, das 8h45 às 10h30, no auditório e em sala de aula. O conteúdo abordado se baseou em: história da mídia; formatos e narrativas do jornalismo; critérios de noticiabilidade; jornalismo local; diferença entre fato e opinião no jornalismo; análise de jornais impressos; análise textual; desinformação; checagem de fatos; Inteligência Artificial Generativa (IAG); análise de imagens manipuladas; *Deepfake*; jogos didáticos; produção de memes; produção de reportagem. O planejamento das ações foi dividido em três fases: contextualização, análise crítica e produção de conteúdo. Na fase 1 - contextualização, tivemos encontros para discutir a produção de conteúdo jornalístico, jornalismo de qualidade e fontes confiáveis. Na fase 2 - análise crítica, os estudantes foram guiados para analisar diversos produtos da mídia, desde os produzidos por veículos tradicionais até aqueles encontrados em sites sensacionalistas. Na fase 3 - produção de conteúdo, os estudantes tiveram a oportunidade de aplicar o que aprenderam, produzindo conteúdos em texto, e áudio, exercitando o consumo e a produção de conteúdo com responsabilidade.

Quadro 5 – Fases das ações



Fonte: elaborado pela autora

4.4 Execução e avaliação das ações

Após a discussão e aprovação desse planejamento, fizemos a execução e, posteriormente, a avaliação das ações. Essa fase foi desenvolvida durante todo o processo a partir dos registros do diário de campo e das EC. No final da pesquisa aplicamos um novo questionário com estudantes para medir o impacto das atividades de Educação Midiática e compreender se as mudanças propostas alcançaram o resultado esperado. Isso permite avaliar se as ações cumpriram o seu objetivo, que consiste em confirmar ou contrapor a segunda hipótese do estudo, que analisa se atividades constantes de educação midiática ministradas por um profissional da área auxiliam no desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, expomos a análise dos dados obtidos ao longo desta pesquisa, com o objetivo de compreender como a inserção de um profissional da área de Comunicação na rotina da Escola Dionísio Bentes de Carvalho, em Rondon do Pará/PA, pode auxiliar na aplicação de atividades voltadas às competências e habilidades recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação baseia-se nos encontros realizados com os estudantes, em entrevistas com docentes da escola e na avaliação dos alunos sobre as atividades desenvolvidas. Organizamos este capítulo com uma apresentação inicial do contexto em que o estudo foi realizado, seguido pela estrutura tecnológica da escola investigada. Após essa etapa, descrevemos os principais achados da pesquisa, para, posteriormente, discutirmos os resultados.

5.1 Breve história da cidade e sua relação com a fundação da escola

De maneira geral, podemos dizer que a origem do município de Rondon do Pará segue um padrão comum, resultante da construção de estradas pelo interior do Brasil. No entanto, gostaríamos de enfatizar as particularidades desse território e como se deu a sua formação. Emancipado em 1982, o local então conhecido como Vila Rondon, chegou a esse estágio através da construção da PA-70, no início dos anos 60, hoje transformada na BR-222.

Nesse período, o Brasil vivia sob o comando da ditadura militar liderada pelo General Emílio Médici, que temia uma suposta ocupação do território amazônico por estrangeiros. Em decorrência disso, passou-se a estabelecer uma política cujo lema era “integrar para não entregar”, incorporada por elementos simbólicos com o objetivo de legitimar as ações tomadas em nome desse discurso (Souza, 2020). “A região foi propagandeada tanto como Eldorado quanto inferno verde, espaço aberto à ocupação e à transformação, um manancial que poderia alimentar a crescente população mundial e propiciar enormes riquezas a um país que aspirava grandeza e progresso” (Souza, 2020, p. 134).

A noção de “vazio” demográfico foi utilizada pelo governo como justificativa para promover a integração nacional e a proteção das fronteiras. Com esse objetivo, os militares investiram na construção da rodovia Transamazônica (que permanece inacabada) e, entre outros empreendimentos, a PA-70. Nesse espaço ideologicamente concebido como vazio, a história da ocupação do território também se confunde com a história de sua desocupação (Hebette, 1986). Por volta de 1964, quando os primeiros construtores da estrada chegaram às margens do

Rio Ararandeua⁶⁵, a região era habitada pelo povo Gavião Parkatêjê. Esses indígenas foram expulsos de seu território, após uma série de conflitos e deslocados para a Terra Indígena (TI) Mãe Maria, localizada ao longo da BR-222, no município de Bom Jesus do Tocantins, junto a outros povos da região.

Segundo Hébette (1986), a construção da estrada transformou profundamente a dinâmica do modo de produção local. Em pouco tempo, teve início a exploração dos recursos naturais, impulsionada por migrantes que, incentivados pelo Estado a “ocupar” essas terras, chegavam continuamente à região. Os povos indígenas foram rapidamente cercados por esse novo modo de vida, consolidado pela expansão da fronteira agropecuária, que invadiu seus territórios e comprometeu suas condições de subsistência, como a caça e a pesca. Nesse panorama de exploração da floresta, conflitos agrários e desigualdades sociais, resultantes de uma ideia de desenvolvimento para favorecer uma sociedade mercantilista, foi criado o município de Rondon do Pará.

O acampamento instalado pelos construtores deu origem a um povoado, que mais tarde se transformou na Vila Rondon. Pessoas de diversas partes do Brasil passaram a chegar à região, especialmente do Maranhão, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás e da capital paraense Belém. Na pequena comunidade, foi fundada a Paróquia Nossa Senhora Aparecida, onde eram celebradas as missas, batizados e casamentos. Uma das figuras marcantes na história local é o padre José Fontanela, que, além de exercer a liderança religiosa, atuava como uma espécie de organizador social. Ele intermediava conflitos, prestava auxílio em questões de saúde e, especialmente, contribuía para a educação dos moradores (Peres, 2013).

Essa comunidade, que crescia de forma acelerada, sem planejamento e sem infraestrutura, também enfrentava carências na área da educação. Muitos dos migrantes que chegavam à região eram analfabetos, a ponto de as assinaturas nos registros de casamento serem feitas com impressões digitais. Além disso, não havia estrutura adequada para oferecer educação às crianças do local. É nesse contexto que, por meio da igreja, a comunidade passou a contar com a Rádio Educadora, de Bragança, como apoio para atividades educacionais voltadas à alfabetização (Peres, 2013).

Logo em seguida, deu-se início, ao lado da paróquia, a uma escola construída de forma coletiva para Ensino Fundamental. O Ensino Médio, por sua vez, só foi ofertado anos mais tarde. Até então, as famílias que dispunham de melhores condições financeiras enviavam seus filhos para outras cidades, como Belém, a fim de concluir essa etapa da educação. A Escola de

⁶⁵ Rio que corta o município de Rondon do Pará.

Ensino Médio Dr. Dionísio Bentes de Carvalho, onde esta pesquisa foi realizada, só foi fundada em 1984. Foi a primeira instituição de Ensino Médio da cidade e, atualmente, continua sendo a única a oferecer essa etapa da educação. A escola é responsável pela formação de diversas gerações do município, incluindo a de alguns docentes que hoje atuam na referida instituição e os pais dos estudantes.

5.2 Estrutura escolar e indicadores de desempenho

A escola Dionísio Bentes de Carvalho é uma instituição pública que recebe anualmente cerca de 1200 estudantes para as três séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), atendendo nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além da modalidade regular, a escola oferta o Ensino para Jovens e Adultos (EJA). Ademais, o corpo docente é formado por 29 professores, um coordenador pedagógico e uma psicóloga para atender os estudantes.

A estrutura é composta por 15 salas de aula, além de uma sala de informática, uma sala com equipamentos de rádio⁶⁶, uma biblioteca e um auditório. Entretanto, o laboratório de informática não consegue atender as turmas, que possuem cerca de 45 alunos. O número insuficiente de computadores, aliado à inoperância de algumas máquinas, compromete a capacidade de oferecer acesso às atividades de tecnologia que utilizam o computador. Durante ações que requerem o uso desses equipamentos, os estudantes precisam se agrupar em equipes de até sete pessoas por computador.

A conexão com a internet, apesar de ser fornecida via fibra óptica, não comporta a quantidade de pessoas simultaneamente conectadas, o que dificulta a aplicação de tarefas que dependem de internet, inclusive algumas incluídas em nosso plano de ensino. Para as nossas atividades, recorreremos ao uso de dados móveis, além de um computador pessoal e um projetor de imagem cedido pela universidade.

A turma escolhida para este estudo foi selecionada pelas professoras da área de Linguagens e suas Tecnologias, em colaboração com o coordenador pedagógico da escola e a direção. Para os docentes, a escolha da turma do 2º ano, feita após a apresentação inicial das ações desta pesquisa, é pertinente por se tratar de um grupo de estudantes que geralmente se

⁶⁶ Existem caixas de som posicionadas em diferentes áreas da escola (que reproduzem apenas os sinais sonoros de troca de horários), microfones para transmissão de áudio e uma mesa de som com 12 canais. Esses equipamentos foram adquiridos após uma reforma na instituição em 2022, com o objetivo de montar uma rádio escolar e desenvolver diversas atividades dentro e fora da sala de aula. No entanto, atualmente, não são utilizados para esses fins específicos.

dedicam a eventos da escola. Além da série em questão, considerada mais propensa a lidar com os assuntos sugeridos.

5.3 Coleta de dados e análise: o perfil da turma

Iniciamos a pesquisa na escola em março de 2024, com um primeiro encontro no dia 23 do referido mês para apresentar a pesquisa, o planejamento para o ano letivo e a realização do diagnóstico inicial por meio de um questionário e Entrevistas Coletivas. A proposta inicial foi baseada em 13 encontros, com a possibilidade de mais dois adicionais caso surgisse um horário disponível na escola. Para apoio, utilizamos um projetor de imagens, uma caixa de som compacta e internet para reproduzir vídeos, músicas, sites e outros recursos disponíveis online. Como observado inicialmente, essas ferramentas não são utilizadas com frequência nas aulas, pois os professores costumam passar atividades e conteúdos no quadro, livro didático ou apostila.

Quanto à sala de aula, observamos que falta estrutura adequada para acomodar equipamentos de apoio, pois conta com apenas uma tomada e o espaço é insuficiente para acomodar um projetor. Para aulas que utilizam esses e outros recursos, existe um auditório destinado a atender essas eventuais demandas. O local comporta cerca de 50 pessoas e possui espaço para desenvolver diversos tipos de eventos. Chegamos a realizar três encontros no referido ambiente, no entanto, notamos que os estudantes se sentem mais à vontade na sala de aula em que estudam regularmente. O auditório parece ser mais adequado para palestras e eventos específicos, enquanto a sala é preferida para o cotidiano.

No encontro inicial, ao apresentarmos o plano para as 13 sessões, os estudantes fizeram uma observação sobre a utilização da internet, que não funciona de forma adequada na escola, devido a baixa qualidade da conexão. De maneira semelhante, destacaram que o uso de computadores não é comum e que há um número insuficiente de máquinas em relação ao total de alunos na turma, com ocasiões em que até sete estudantes precisam compartilhar o mesmo computador.

Em síntese, o nosso objetivo do primeiro encontro foi, além de apresentar a pesquisa e o diagnóstico da turma, compreender a realidade em que os estudantes estão inseridos e como as propostas as ações poderiam se adequar ao perfil dos envolvidos. Buscamos entender, por exemplo, que tipo de atividade desperta mais interesse: um jogo de cartas ou um jogo virtual? Produção de vídeos ou edição de memes? Também utilizamos o momento para compreender

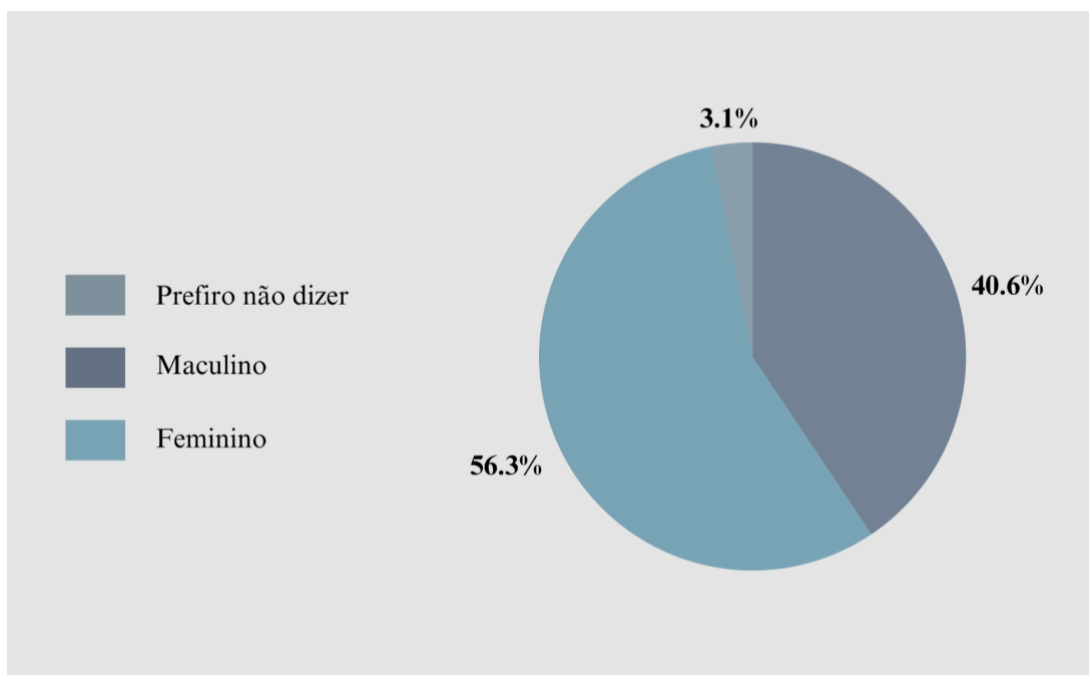
como consomem produtos nas plataformas digitais, incluindo o consumo de informações locais e a maneira que reagem diante dos processos de desinformação.

5. 3.1 A aplicação do questionário

Referente ao questionário, as 72 perguntas, divididas em cinco blocos, foram respondidas pelo Google Formulários. Entre os 45 estudantes matriculados na turma, 32 participaram, acessando o questionário disponibilizado por um *QR code* projetado na sala e um link divulgado no grupo de WhatsApp da classe. Consideramos que, por se tratar de algo voluntário, pode haver menor interesse de alguns estudantes em participar dos encontros e atividades propostas, incluindo o questionário. Adicionalmente, o horário destinado à pesquisa abrange duas aulas de 45 minutos cada, separadas por um intervalo de 20 minutos. Inicialmente, uma quantidade significativa de estudantes não retornava para a segunda parte após o recreio. No entanto, à medida que as ações avançaram, essa evasão se extinguiu e o grupo começou a participar.

O primeiro bloco do questionário abordou questões socioeconômicas dos alunos. Em uma turma composta por jovens com idade entre 15 e 17 anos, sendo 40,6% do sexo masculino, 56,3% do sexo feminino e 3,1% que preferiram não se identificar, conforme apresentado no gráfico a seguir. Dentre eles, 50% se consideram pardos, 37,5% brancos, 6,3% pretos e 6,3% se autodeclaram amarelos.

Gráfico 1- Gênero



Fonte: elaborado pela autora a partir do Google Formulários

Em relação aos rendimentos financeiros, quase metade da turma (40,6%) afirma viver em famílias com uma renda que varia de um a três salários mínimos. Outros 25% relataram uma renda familiar entre três e seis salários, enquanto 18% vivem com rendimentos superiores a seis salários mínimos. Apenas 15% declararam viver com até um salário.

No que diz respeito ao ensino de mídia na escola, a pesquisa mostra que a maioria dos estudantes (65,6%) já teve contato com veículos de comunicação (rádio, TV, jornal impresso, internet, *podcast*) durante as ações escolares no Ensino Fundamental, e outros 59,4% afirmaram ter participado no Ensino Médio. Quando questionados sobre quais foram as atividades, as respostas incluíram predominantemente a produção de *podcast*, seguida de reportagens para a Feira de Ciências⁶⁷ e a elaboração de textos jornalísticos. Salientamos que, embora essas atividades sejam mencionadas, o que demonstra certo empenho da escola em promovê-las, as Entrevistas Coletivas revelaram que as iniciativas ocorreram de forma esporádica, em algumas disciplinas ou situações pontuais como eventos escolares anuais.

Nesse sentido, é importante considerar que a BNCC foi homologada em 2018, concedendo às escolas até 2022 para se adaptarem. No entanto, os professores da instituição em questão relataram que a escola segue em processo de adaptação. Adicionalmente, como

⁶⁷ Evento que acontece anualmente e mobiliza toda a escola. Cada turma fica responsável por um subtema a ser apresentado dentro do tema geral escolhido. Em 2024, foi "Amazônia e Bioeconomia: as belezas, riquezas e desafios da floresta".

podemos perceber por meio de conversas com os docentes, eles não possuem formação específica para ensinar determinados conteúdos do campo jornalístico-midiático. Algumas das atividades sugeridas na BNCC para esse campo exigem conhecimentos e habilidades especializadas, como "Utilizar *softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas" (Brasil, 2018, p. 509).

Em relação ao acesso à internet, todos os estudantes que responderam ao questionário afirmaram ter serviço de internet em casa, sendo fibra óptica e cabo (83,3%), satélite (10%) e rádio (3,3%). Quando questionados sobre o uso de plataformas digitais para realizar os trabalhos escolares, pelo menos 50% da turma recorreu à internet em algum momento para responder às atividades, enquanto outros 34,4% afirmaram utilizar frequentemente.

As fontes de pesquisa apontadas pelos estudantes incluem Google, Brasil Escola, ferramentas de Inteligência Artificial como ChatGPT e Gemini, vídeos e o site Brainly. Entre as principais preocupações relatadas pelos professores da escola está o uso indiscriminado do celular, especialmente considerando que a maioria dos alunos (93%) possui um aparelho para uso pessoal. Quando utilizam o celular para responder às tarefas escolares, o que ocorre com frequência, já que 90% dos estudantes recorrem a esse recurso com esse objetivo, geralmente as respostas são copiadas integralmente dos textos encontrados, sem que haja, pelo menos na escrita, um processo de interpretação ou reflexão sobre o conteúdo.

Em uma de nossas ações, que será detalhada posteriormente, dividimos a turma em grupos para uma atividade prática: a produção de uma pauta com o objetivo de elaborar uma reportagem sobre um tema escolhido por cada grupo. Observamos que, na maioria dos textos produzidos, as informações foram copiadas literalmente da internet. Além disso, identificamos que o uso de ferramentas de Inteligência Artificial é comum em diversas atividades, inclusive por meio de recursos incorporados ao WhatsApp, como a LuzIA⁶⁸, um *software* de IA programado para interagir diretamente com o usuário no próprio aplicativo e transcrever mensagens de voz, traduzir textos, criar imagens, entre outras funções.

Observamos também que a plataforma Brainly⁶⁹ é frequentemente mencionada pelos estudantes como uma fonte de pesquisa. Trata-se de uma comunidade voltada para o compartilhamento de conhecimentos, que reúne milhares de tarefas respondidas por seus

⁶⁸ Atualmente, a ferramenta não está mais disponível no WhatsApp, devido à grande quantidade de usuários e aos custos elevados para mantê-la gratuitamente na plataforma. Agora, ela opera em um aplicativo próprio. Por outro lado, em 2025 a plataforma criou o Meta AI, um serviço similar ao chatbot.

⁶⁹ <https://brainly.com.br/>

usuários. No entanto, não há uma verificação oficial que garanta a confiabilidade das respostas disponibilizadas.

Referente ao consumo de produtos jornalísticos e da mídia em geral, observamos a percepção dos estudantes sobre o que consideram ser um veículo de comunicação e quais fontes classificam como importantes para o consumo de informações. A maioria (53%) afirmou que não acompanha nenhum veículo em suas redes sociais. Nesse sentido, quando perguntados sobre os perfis que segue, destacam-se principalmente: Choquei, Alfinetei e G1.

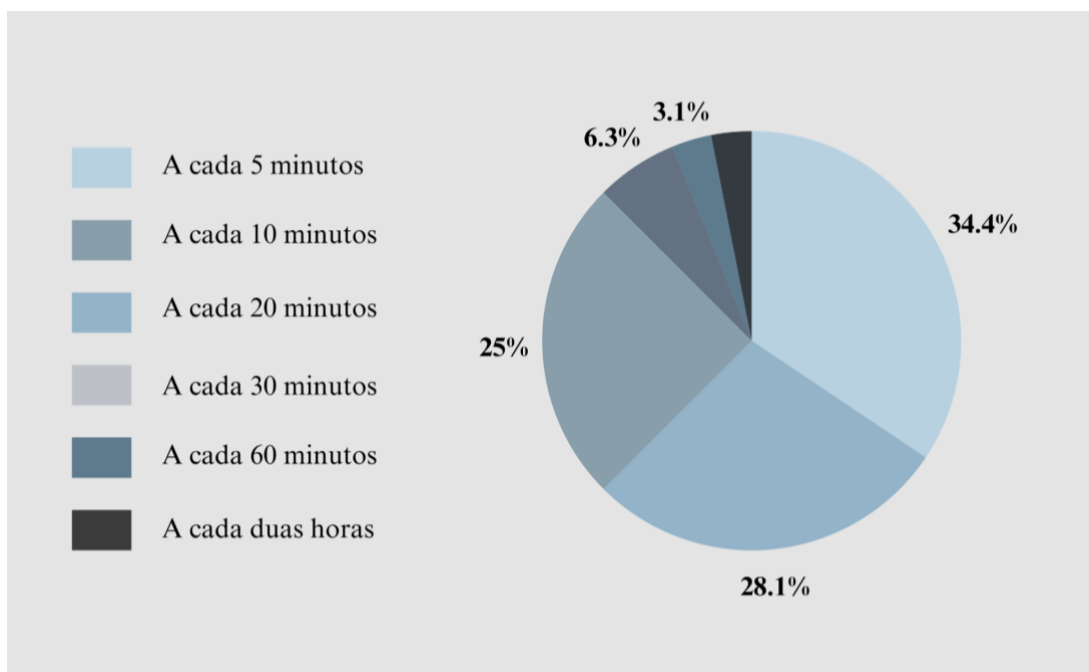
Perfis de fofoca como Choquei e Alfinetei, ambos com mais de 24 milhões de seguidores no Instagram, que inicialmente se dedicavam exclusivamente ao humor e entretenimento, especialmente na cobertura da vida de celebridades, passaram a abordar também temas de grande repercussão do noticiário tradicional, como guerras, eleições, enchentes no Rio Grande do Sul e, mais recentemente, as disputas comerciais entre potências econômicas. O sucesso e o alto engajamento dessas páginas estão, em parte, associados ao sensacionalismo e ao modo como os algoritmos das plataformas operam. Esses conteúdos são frequentemente replicados sem que haja, necessariamente, uma investigação maior dos fatos.

As notícias também são consumidas por meio do serviço de Canais do WhatsApp, uma funcionalidade que permite aos veículos de comunicação transmitirem conteúdos simultaneamente para os usuários, geralmente acompanhados de fotos e links.

Quanto ao tipo de conteúdo buscado nas plataformas digitais, o entretenimento se destaca com 78%, seguido por informações gerais (59%) e conteúdos relacionados aos estudos (34%). Apenas 25% dos estudantes afirmaram buscar por notícias, o que indica uma lacuna na relação desse público com veículos de comunicação voltados à informação jornalística. No que diz respeito ao consumo de conteúdos na televisão, os estudantes demonstram preferência por filmes (75%), seguidos por novelas (31%), esportes (18%), reality shows (15%) e, em menor proporção, por telejornais (12%). Além disso, 15% afirmaram não assistir a nenhum tipo de conteúdo televisivo. A utilização de serviços de vídeo por assinatura sob demanda também foi mencionada, com destaque para plataformas como Netflix, Disney+, Globoplay, HBO Max, Prime Vídeo e Brasil Paralelo.

A seguir, apresentamos um gráfico sobre a utilização do celular, com o objetivo de compreender o tempo dedicado ao uso do aparelho e, conseqüentemente, das redes sociais. Observa-se que uma boa parte dos estudantes (45%) verifica o celular a cada cinco minutos. Como já mencionado, muitos docentes relatam que seus alunos passam a maior parte do tempo no celular, mesmo durante as aulas, o que pode ser corroborado pelos dados apresentados.

Gráfico 2 – uso do celular



Fonte: elaborado pela autora a partir do Google Formulários

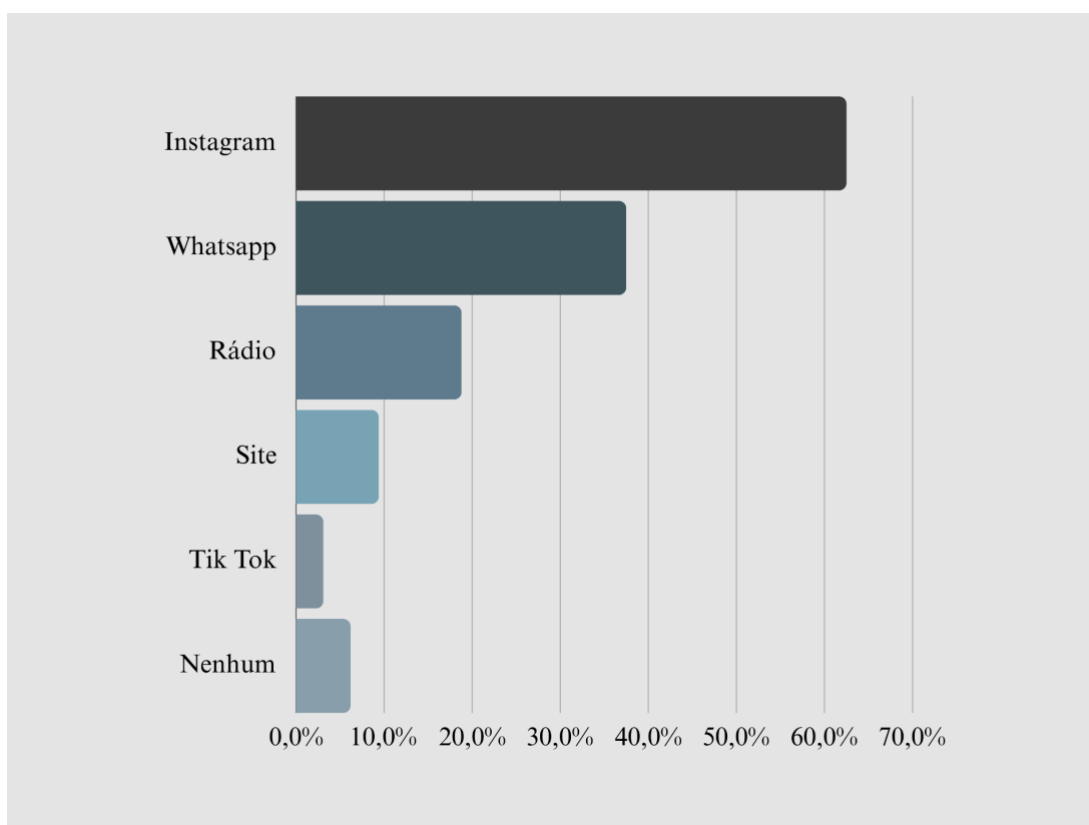
Quanto ao tempo gasto nas redes sociais, os dados mostram variações consideráveis: no YouTube, o tempo de uso varia de 1 hora (53%) a 4 horas (6%), sendo que 12% dos usuários não acessam a plataforma. No TikTok, o uso vai de 1 hora (21%) a 6 horas (6%). O Snapchat é utilizado por 47% dos usuários durante 1 hora. No Facebook, o tempo de uso varia de 1 hora (37%) a 2 horas (3%). No Twitter (X), o tempo vai de 1 hora (53%) a 5 horas (3%). O Messenger é utilizado por 40% dos usuários por 1 hora. O Pinterest e o Discord são usados por 71% dos estudantes, também por 1 hora. No Reddit, 40% dos usuários gastam 1 hora, enquanto no Twitch, o tempo de uso varia de 1 hora (40%) a 5 horas (3%). Por fim, no WhatsApp, o tempo dedicado à plataforma varia de 1 hora (34%) a 4 horas (15%).

Em relação ao consumo de informações locais, buscamos compreender como, em um contexto de escassez de informação jornalística feita por profissionais, os indivíduos consomem informações sobre a região e cidade em que vivem. Nesse sentido, a pesquisa aponta que os estudantes buscam principalmente os perfis no Instagram (62,5%), grupos de WhatsApp (37,5%) e rádio (18,8%).

Destacamos que, dentro da plataforma Instagram, existem perfis locais que se autodenominam portais de notícias. Essas contas geralmente são administradas por pessoas da comunidade, sem formação jornalística, e o conteúdo que publicam não é predominantemente informativo. As postagens misturam vídeos gravados pela população, publicidade e reprodução

de conteúdos produzidos por terceiros. De acordo com os estudantes, tanto nas respostas do questionário quanto nas conversas em sala de aula, esses perfis são as principais fontes de informação local. Embora também exista uma rádio comercial na cidade, ela é mencionada como meio informativo, mas não produz conteúdo jornalístico próprio. Em vez disso, dedica-se a ler notícias de outros portais, que muitas vezes não abordam questões relacionadas à cidade ou região.

Gráfico 3 – consumo de informações locais



Fonte: elaborado pela autora a partir do Google Formulários.

Como identificamos, os estudantes participantes desta pesquisa dedicam uma quantidade significativa de tempo consumindo diferentes tipos de conteúdo na internet. No entanto, nem sempre abordam essas informações com um olhar crítico sobre sua veracidade e qualidade. Quanto ao consumo de informações locais em perfis não jornalísticos, o fato de a cidade não contar com veículos de comunicação produzidos por profissionais da área resulta na impossibilidade de escolha sobre quais tipos de informações ou até mesmo qual linguagem eles preferem.

5.4 Coleta de dados e análise: descrição das atividades realizadas

Fazer pesquisas em escolas não é uma tarefa simples, pois envolve a necessidade de modificar o funcionamento da rotina diária e, de certo modo, interferir na vida dos envolvidos. Em nosso estudo, por exemplo, foi necessário utilizar o horário de aulas de uma professora e introduzir assuntos diversos com uma abordagem diferente do que os estudantes estavam acostumados. Nesse contexto, já havia uma aproximação com a escola em questão, devido a projetos de extensão executados anteriormente em outras turmas. Nossa primeira reunião com a direção da instituição para tratar da pesquisa, e saber se poderíamos realizá-la no ano seguinte, aconteceu em outubro de 2023.

Na segunda reunião, realizada para dar início às atividades, estiveram presentes duas professoras da turma, o coordenador pedagógico e a diretora. Ao explicar a pesquisa e as ações previamente estabelecidas, observamos que esse tipo de trabalho desperta o interesse dos docentes, pois está alinhado com as demandas atuais do currículo escolar. Como exemplo, ao mencionarmos a possibilidade de levar os alunos para conhecer os estúdios da faculdade de jornalismo, as professoras sugeriram incluir nessa visita os estudantes do 3º ano, que estão desenvolvendo o projeto de vida. Essa é uma das demandas presentes na BNCC, que visa preparar os estudantes para a vida e o mercado de trabalho.

Na ocasião os docentes apresentaram alguns dos materiais trabalhados em sala, como textos sobre o uso da internet, além do relato das próximas aulas que seriam sobre *fake news* e *cyberbullying*, ou seja, conteúdos que se alinhavam aos temas desta pesquisa. Nesse contexto, expressaram preocupação com o uso excessivo do celular por parte dos estudantes, e como esse comportamento tem atrapalhado o rendimento das turmas. Quanto ao uso de equipamentos para apoio pedagógico, como computadores e acesso à internet, fomos informados previamente sobre dificuldades relacionadas à funcionalidade desses recursos. Para utilizar o laboratório de informática, por exemplo, seria necessário dividir a turma em grupos, de forma que cada grupo compartilhasse um computador.

Nosso primeiro encontro com os estudantes ocorreu no dia 26 de maio. Na ocasião, apresentamos a pesquisa, junto à aplicação do questionário inicial e os assuntos planejados para o semestre. Também abrimos espaço para que os próprios alunos sugerissem temas de interesse. Utilizamos slides para detalhar a proposta do estudo, a duração da pesquisa, os temas dos encontros, os jogos que poderiam ser aplicados e imagens do estúdio de jornalismo, destacando a possibilidade utilizar a estrutura da universidade para gravar conteúdos.

Durante a aplicação do questionário, observamos o interesse dos estudantes pela atividade, assim como reflexões e debates gerados a partir das perguntas sobre o tempo de uso

do celular. As conversas provocadas pela atividade revelaram, de certo modo, uma autoavaliação por parte dos alunos quanto ao uso excessivo do aparelho e das redes sociais.

Observamos que quando sugerimos a criação de um vídeo no formato “repórter por um dia” para abordar problemas da escola, surgiram diversos questionamentos e comentários sobre a estrutura e o funcionamento da instituição. Os estudantes apontaram o que gostariam de ter para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, citando, por exemplo, a disponibilidade de tablets e uma internet de melhor qualidade nas dependências escolares. No entanto, apesar de apresentarem essas demandas, também demonstraram certa conformidade, expressando a percepção de que mudanças nesse sentido são pouco prováveis para a realidade em que vivem.

Na ocasião, apresentamos com o auxílio de um projetor os jornais impressos produzidos semestralmente pela Faculdade de Jornalismo da Unifesspa, incluídos em nosso plano de tarefas práticas com a turma. Um dos alunos, que guardava um exemplar do jornal, mencionou ter concedido entrevista para uma das reportagens daquela edição. A partir dessas interações iniciais, percebemos que exemplos de situações do cotidiano, com temas relacionados ao local em que vivem, despertam maior interesse no grupo. Ao mesmo tempo, notamos certo distanciamento em relação ao funcionamento do jornalismo, evidenciado por dúvidas manifestadas no questionário, como a pergunta “o que é um telejornal?”

No segundo encontro, realizado em 02 de abril de 2024, optamos por utilizar o auditório, que funciona como sala de mídias da escola. A mudança de espaço se deu após identificarmos dificuldades na sala de aula para preparar o material didático, como projetor, computador e caixa de som, o que acabou consumindo parte do tempo das aulas e prejudicando o planejamento.

Na ocasião, discutimos a história da mídia, iniciando com a prensa de Gutenberg⁷⁰ e o surgimento dos primeiros jornais impressos. Abordamos a chegada da Família Real ao Brasil, que trouxe a primeira prensa para o país, e refletimos sobre como a demora na introdução dessa tecnologia impactou o acesso à Educação Superior. Também exploramos a história do rádio, veículo que, em nível local, ainda representa um meio relevante para a população rondoniense se manter minimamente informada.

Em busca de uma aproximação com a realidade regional, trouxemos exemplos da história da cidade, como o programa da Rádio Educadora⁷¹, que auxiliou na alfabetização dos

⁷⁰ A prensa móvel foi utilizada para imprimir textos, imagens, mapas e revolucionou a disseminação do conhecimento e a maneira como as pessoas se comunicavam na época.

⁷¹ A rádio fazia parte de um programa do município de Bragança e foi posteriormente trazida para a cidade por meio do padre Giuseppe Fontanella. Esse processo de alfabetização por meio do veículo resultou na construção da primeira escola da então vila de Rondon, onde hoje funciona a Escola Dionísio Bentes de Carvalho.

primeiros habitantes do município. Posteriormente apresentamos com o auxílio da caixa de som, uma parte de uma radionovela⁷² da época, além de um vídeo⁷³ sobre a televisão e seu impacto em setores da cultura popular. Nossa intenção com a discussão desses temas foi proporcionar uma compreensão geral sobre o funcionamento da mídia, sua evolução ao longo dos anos e o papel que ela desempenha na sociedade. Além de incentivar a reflexão sobre como a sociedade se comunica e consome informações, e abordar aspectos adicionais como a indústria da mídia, modelos de negócios, publicidade, assinatura e patrocínios. Para esse encontro havia um debate sobre liberdade de expressão, que ficou para outro momento devido ao tempo excedido.

No terceiro encontro, em 09 de abril, abordamos o tema do jornalismo de qualidade. Buscamos estimular o debate com perguntas como: "O que desperta o seu interesse em ler uma notícia?". Além disso, procuramos compreender como se dá o consumo de informações locais e a percepção dos estudantes sobre a qualidade dessas informações. Embora a cidade não conte com veículos de comunicação produzidos por jornalistas, há diversas páginas mencionadas pelos alunos no questionário e nos encontros, que eventualmente divulgam notícias sobre os acontecimentos locais.

Entretanto, a maioria desses perfis se concentra em temas como assaltos, acidentes e assassinatos, frequentemente divulgados sem a devida apuração. Diante disso, introduzimos elementos fundamentais da produção jornalística, para que os estudantes pudessem adquirir conhecimentos que os ajudassem a diferenciar um conteúdo produzido por profissionais. As técnicas apresentadas incluem título, lide, fotografias, diferentes tipos de textos, distinção entre fato e opinião, pirâmide invertida, divisões dos cadernos, características de notícia e reportagem, construção da pauta, fontes e checagem de informações.

A exemplificação prática dessas técnicas era acompanhada por meio de diferentes tipos textuais, produzidos em diversas linguagens, incluindo alguns produtos consumidos pelos estudantes, como as páginas de fofoca, com o objetivo de analisar as informações e discutir sobre fontes confiáveis a partir do que os estudantes já estavam consumindo. Para auxiliar na compreensão dos assuntos, também trabalhamos com textos opinativos, um deles publicado no dia anterior, em uma charge sobre o fim do jornal impresso.

Por fim, exibimos um vídeo, previamente solicitado por nós a um jornalista de destaque nacional, apresentador de um telejornal de ampla repercussão, com o objetivo de discutir o

⁷² <https://www.youtube.com/watch?v=xUjfFY4BgwY>

⁷³ <https://www.youtube.com/watch?v=DTIvCRjoo4o>

jornalismo profissional e os bastidores da produção da notícia em um meio tradicional, algo distante da realidade dos sujeitos desta pesquisa. Observamos que muitos alunos gravaram o conteúdo, enquanto outros requisitaram o arquivo para compartilhá-lo em suas redes sociais.

O quarto encontro, conforme ilustrado na imagem abaixo, ocorreu no dia 16 de abril. Durante essa sessão, realizamos um exercício de análise de jornais impressos, utilizando os exemplares semestrais doados pelo curso de Jornalismo da Unifesspa, produzidos por estudantes da área, e os exemplares do grupo O Correio de Carajás, um veículo de comunicação local situado no município de Marabá, a 147 km de Rondon. Optamos por retomar o uso da sala de aula, uma vez que, além de a atividade não exigir o uso do projetor, observamos que os estudantes se sentiam mais à vontade no ambiente onde realizam suas atividades cotidianas.

Figura 1 - Atividade de análise dos jornais impressos



Fonte: autora

A proposta da atividade foi incentivar a leitura crítica dos textos jornalísticos, com base nas discussões realizadas nos encontros anteriores. Para isso, disponibilizamos por meio de um código QR acessado via celular, um conjunto de questões⁷⁴ que os alunos deveriam responder em seus cadernos. A avaliação contemplou desde aspectos mais objetivos, como o nome do

⁷⁴ As questões foram extraídas do material do Jornal do Joca, p. disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/joca-pela-educacao-midiatica/>

jornal, data, edição, gênero jornalístico e fontes utilizadas, até questões de maior complexidade, como a identificação de possíveis vieses e a verificação da fundamentação das informações apresentadas.

Além disso, propusemos que os alunos escolhessem uma reportagem do jornal analisado e descrevessem de que maneira ela poderia ser adaptada para outras linguagens e formatos, como telejornal, redes sociais e *podcast*. Avaliamos que essa foi uma das atividades que mais despertou o interesse da turma. Considerando a escassez de informações locais que faz parte do perfil da cidade, é incomum encontrar notícias sobre o que acontece no município, especialmente em jornais impressos, uma vez que não há veículos locais que produzam esse tipo de conteúdo e não existem estabelecimentos que comercializem publicações neste formato, cada vez menos consumido.

Assim, observamos que a maioria dos estudantes da turma nunca havia tido contato com um jornal impresso. Entre os poucos que já tinham folheado algum exemplar, o contato ocorreu por meio de um colega atleta que foi entrevistado para uma reportagem do jornal produzido pela faculdade de Jornalismo da Unifesspa. O interesse despertado durante a atividade esteve fortemente ligado à identificação com os conteúdos apresentados: alguns se reconhecem em fotos que retratavam ruas onde moram, outros se conectaram com matérias que mencionam a história de estabelecimentos vinculados a familiares ou com pessoas conhecidas que foram entrevistadas nas reportagens.

Também percebemos que os estudantes reconhecem que o município, quando é citado em veículos de maior alcance, como O Correio, os assuntos geralmente são sobre crimes, enquanto raramente encontram reportagens que valorizam aspectos da identidade ou da cultura local. Na ocasião, um dos jornais do grupo trazia uma manchete na capa sobre uma investigação de tráfico no município. A partir da conexão observada com a leitura das informações locais, percebemos a importância do jornalismo profissional para essas regiões e a necessidade de fortalecê-lo. Em relação ao conteúdo registrado no caderno e entregue ao final do encontro, destacamos que a maioria dos estudantes se expressa melhor, ou pelo menos prefere, por meio da comunicação verbal, enquanto a escrita se mostra menos desenvolvida, visto que as respostas dos exercícios, em geral, foram excessivamente sucintas.

No dia 23 de abril, realizamos o quinto encontro, dedicado a um debate sobre liberdade de expressão. Para preparar a dinâmica, solicitamos previamente que os estudantes fizessem uma pesquisa sobre o tema, analisassem as discussões recentes veiculadas na mídia e refletissem sobre diferentes pontos de vista. Também pedimos que registrassem as fontes

utilizadas na pesquisa, incluindo canais do YouTube, sites, perfis em redes sociais, jornais, *podcasts* ou qualquer outra referência que considerassem relevante.

Reservamos um momento da atividade para entender o comportamento dos estudantes nas redes sociais. Nosso objetivo foi entender se eram usuários ativos na interação com outros, para curtir e comentar em publicações, que tipo de conteúdo compartilham, se já passaram por situações que despertaram indignação ou se, em algum momento, se sentiram censurados. Abordamos, ainda, outras questões relacionadas ao uso dessas plataformas. Na sequência, exibimos um vídeo⁷⁵ que tratava do tema e levantava reflexões sobre casos em que comentários desrespeitosos, discursos de ódio e desinformação podem violar a dignidade de outras pessoas. De modo geral, boa parte da turma participou ativamente do debate, demonstrando senso crítico diante de diferentes situações que envolvem a atuação da mídia, como a restrição de perfis que disseminam informações falsas ou veiculam comentários de cunho preconceituoso.

Os alunos também trouxeram para a discussão um episódio recente ocorrido na cidade: um incêndio em uma escola pública do município. Segundo os relatos, alguns estudantes da referida instituição teriam sido impedidos de registrar imagens do acontecimento, o que suscitou questionamentos sobre possíveis limitações à liberdade de expressão. Ainda de acordo com os depoimentos, a notícia foi divulgada por uma página no Instagram que apenas replicou o conteúdo, sem apurar os fatos com profundidade. Na avaliação da turma, esse perfil, com aproximadamente 21 mil seguidores, foi inicialmente criado como uma página de memes e mais tarde passou a se autodenominar como um portal de notícias. No entanto, os estudantes não o reconhecem como um veículo jornalístico e o comparam a um “grupo de WhatsApp, onde as pessoas jogam informações”.

Muitos, a propósito, mencionaram esse perfil no questionário como a principal fonte de informações locais. Essa preferência se explica, sobretudo, pela ausência de alternativas para acompanhar as notícias da cidade, uma vez que não existem veículos de comunicação dedicados à produção jornalística local. Nesse cenário, torna-se ainda mais evidente a relevância do jornalismo em alcançar regiões mais afastadas. Em situações como a mencionada, o jornalismo profissional teria a compromisso de realizar uma apuração criteriosa dos fatos, investigar eventuais falhas na segurança da instituição e buscar fontes confiáveis para sustentar as informações, assegurando uma cobertura mais ética e responsável.

O sexto encontro aconteceu no dia 30 de abril, com foco na discussão sobre desinformação e checagem de notícias. Abordamos o conceito do termo, suas causas e

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=04QQtwNL5IU>

consequências para a sociedade, além dos diferentes tipos de conteúdo falso que circulam na internet, como boatos, teorias da conspiração, sátiras e informações retiradas de contexto.

Refletimos sobre como a desinformação pode influenciar o posicionamento das pessoas diante de determinados assuntos, gerar pânico, especialmente em contextos críticos como o da pandemia de Covid-19, e dividir opiniões. Discutimos também como essas informações se disseminam com rapidez, sobretudo nas redes sociais, por meio de links no WhatsApp, estratégias de *clickbait*, atuação de *bots* e fazendas de cliques. Destacamos ainda a importância de adotar práticas de verificação, como checar a fonte da informação, conferir a data da publicação, consultar outros veículos para confirmar se também noticiaram o fato e utilizar a busca reversa de imagens no Google.

Trouxemos vários exemplos para discussão com a turma, incluindo casos reais e falsos, para que os alunos pudessem identificar as diferenças. Também exibimos um vídeo⁷⁶ sobre o tema e apresentamos sites⁷⁷ que fazem a checagem de informações. Além disso, discutimos os fatores que levam à produção de conteúdos falsos, como a monetização e os possíveis interesses políticos envolvidos na divulgação da desinformação.

No sétimo encontro, realizado no dia 07 de maio, tratamos do uso de imagens no jornalismo e do papel da inteligência artificial nesse contexto de produção de informações. Exploramos como as imagens possuem o poder de influenciar a percepção dos acontecimentos e moldar a história dos fatos. Por essa razão, enfatizamos a importância de compreender o contexto em que as imagens são produzidas, identificar o autor, verificar possíveis edições ou manipulações, as técnicas empregadas e, sobretudo, analisar como os veículos de comunicação utilizam essas imagens em suas narrativas.

Para o encontro, utilizamos materiais produzidos pelo Educamídia, um programa do Instituto Palavra Aberta voltado à formação em Educação Midiática de professores e organizações de ensino. Discutimos também temas recentes que estavam em evidência nas redes sociais, como as enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, assim como costuma ocorrer em situações extremas, circulou uma grande quantidade de desinformação sobre os acontecimentos.

Um dos estudantes relatou estar muito preocupado com a catástrofe ambiental, pois havia visto imagens tristes e impactantes, como a de uma criança boiando nas enchentes. A informação em questão era falsa e havia sido gerada por Inteligência Artificial. Considerando

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=jGLOq6v4BpI>

⁷⁷ <https://biblioteca.furg.br/pt/ferramentas/ferramentas-de-auxilio-a-deteccao-de-fake-news>

a análise do grupo e a ausência de contestações sobre esse relato, essa situação contrasta, por exemplo, com as respostas fornecidas no questionário sobre competências relacionadas à mídia e à desinformação, dado que 40% admitiram que não costumam verificar essas informações. Observamos que há pouca disposição para interromper a navegação para checar algo, sobretudo pela lógica de feed infinito, que prende o consumidor nessa dinâmica. Por isso, o hábito de pausar para verificar um conteúdo, especialmente diante do volume de dados presentes nas redes sociais de plataformas como Instagram e TikTok, não é comum entre os participantes desta pesquisa.

Na ocasião, apresentamos uma fotografia de Dorothea Lange, *A mãe migrante*, uma imagem icônica tirada no contexto da Grande Depressão, em 1936, nos Estados Unidos. Perguntamos aos alunos se, apenas no ato de ver a imagem, poderiam constatar se era verdadeira ou falsa, ou se desconfiavam da mesma. Eles responderam que era falsa ou tirada de contexto, alegando que, na época, não havia câmeras com qualidade de imagem com resolução tão boa. Notamos que, apesar da imagem ser verdadeira, é importante a desconfiança dos estudantes com o conteúdo. Nesse sentido, apresentamos maneiras de checar, nesse caso, por meio da busca reversa de imagens no Google.

No encontro, também orientamos os estudantes a se dividirem em grupos para elaborar uma pauta e, posteriormente, construir um texto de uma lauda sobre o que consideravam pertinente. No exercício, solicitamos que escolhessem um tema relevante para a produção de uma reportagem, apresentassem dados sobre o assunto, sugestões de ilustrações, fontes para entrevistas, fontes de pesquisa e anotações sobre a origem das informações.

Na semana seguinte, no oitavo encontro, realizado em 21 de maio, levamos os estudantes para conhecer as instalações do curso de Jornalismo da Unifesspa. A instituição dispõe de laboratórios específicos para o ensino da profissão, como o de jornalismo digital, telejornalismo e radiojornalismo, onde são desenvolvidas atividades práticas na formação dos futuros profissionais da área. Contamos com a colaboração do professor responsável pela disciplina de mídias sonoras, que ministrou uma palestra sobre a produção de conteúdo em áudio. O objetivo foi fornecer subsídios para a criação de um programa de rádio na escola, proposta que será detalhada adiante.

Devido ao tamanho dos estúdios e à quantidade de alunos na turma, optamos por dividir os estudantes em dois grupos. Enquanto um deles assistia a palestra no laboratório de radiojornalismo, com duração aproximada de 50 minutos, o outro permaneceu no estúdio de telejornalismo, onde explicamos como ocorrem as produções realizadas naquele espaço.

Figura 2 - visita dos estudantes aos laboratórios de jornalismo da Unifesspa



Fonte: autora

Percebemos que a estrutura apresentada gerou interesse dos estudantes em participar futuramente das atividades propostas nos encontros. Durante a palestra, notamos que eles já possuíam conhecimentos básicos sobre rádio e consumo de produtos em áudio, especialmente *podcasts*. O espaço, equipado com diversos aparelhos e com ótima infraestrutura, causou admiração em muitos estudantes que nunca tiveram a oportunidade de conhecer um estúdio e ver de perto como as notícias são produzidas. Essa experiência evidencia o potencial de parcerias entre cursos de Jornalismo e escolas. É uma possibilidade que vai além da exposição teórica em sala de aula, contribuindo para o engajamento e o interesse dos jovens.

Tanto no questionário quanto nos encontros, os estudantes demonstraram consumir pouco conteúdo em áudio. No entanto, após a visita, mostraram interesse pelo tema e alguns expressaram a vontade de produzir um *podcast* ao ver os equipamentos. Nossa intenção foi mostrar como funcionam os bastidores da notícia, através da produção de informações profissionais feitas com critérios éticos e responsáveis. Tínhamos o objetivo de apresentar o que está por trás de uma reportagem ou notícia, como o processo de apuração e as diversas

técnicas envolvidas em cada produção. Ao evidenciar esses aspectos, buscamos contribuir para a compreensão e a valorização do jornalismo.

Nesse dia, pedimos que a turma se dividisse em grupos para organizar os programas de rádio na escola. A proposta foi a realização de um programa semanal, para cada grupo apresentar um programa, com duração de 20 minutos, correspondente ao tempo do intervalo entre as aulas. Isso envolveu a elaboração de um roteiro, com a divisão e funções da equipe, por exemplo: locutores, operadores da mesa de som (responsáveis por controlar os microfones, ajustar o volume do áudio e colocar as músicas para tocar), repórteres (que ficaram no pátio durante o intervalo, com a função de entrevistar a comunidade escolar composta por professores, estudantes e outros colaboradores com perguntas como "Quer pedir uma música?" ou "Quer mandar um recado?") e roteiristas, que também tiveram que escolher um tema relevante de interesse público e uma pessoa para entrevistar ao vivo e falar sobre. Além disso, tiveram que escolher cinco músicas para a lista de reprodução e reservar um espaço para a leitura das notícias importantes da semana.

No nono encontro, realizado no dia 12 de junho, reservamos um momento para tirar dúvidas sobre as apresentações dos programas de rádio e sobre a produção das pautas. Parte dos estudantes não compreendeu bem a atividade de elaboração das pautas e trouxe textos prontos, muitos dos quais foram copiados integralmente da internet. Os temas escolhidos foram: Enchentes no Rio Grande do Sul, Festa Junina, Gravidez na Adolescência e Enem.

No encontro seguinte, aplicamos o jogo de cartas "Real ou Fake?"⁷⁸, cujo objetivo é testar o conhecimento dos estudantes e o grau de desconfiança em relação a notícias verdadeiras e falsas. As regras originais do jogo preveem a divisão da turma em dois grupos: um fica responsável pelas cartas de perguntas e o outro, pelas cartas de respostas. No entanto, optamos por adaptar parte da dinâmica, mantendo a divisão, mas distribuindo cinco cartas com perguntas e cinco com respostas para cada grupo.

As cartas com perguntas abordam diferentes temas relacionados aos diversos tipos de desinformação, enquanto as cartas de resposta indicam se a informação é verdadeira ou falsa e sugerem formas de checagem. Essa atividade foi uma das que mais despertaram o interesse dos estudantes, pois permitiu discutir temas relevantes de forma lúdica e descontraída. Apesar de considerarem as perguntas muito fáceis e utilizarem o celular para verificar as informações, os alunos erraram apenas uma questão durante o jogo

⁷⁸ O jogo foi desenvolvido no âmbito de outro projeto, realizado em 2020, e aplicado na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida.

Na semana seguinte, no dia 18 de junho, realizamos o décimo encontro, no qual discutimos o tema da Inteligência Artificial. Abordamos a trajetória dessa tecnologia, desde os estudos iniciais sobre redes neurais, em 1943, até os exemplos mais atuais de sua aplicação. Refletimos, ainda, sobre as implicações dessa tecnologia no mercado de trabalho, questões de racismo algorítmico, a exploração de mão de obra barata por parte de pessoas envolvidas no treinamento dessas tecnologias, os desafios à criatividade humana e, especialmente, as potencialidades dessas ferramentas para a criação e disseminação de conteúdos falsos.

Durante a discussão, os estudantes relataram que já utilizaram, em algum momento, ferramentas de IA para responder a tarefas escolares. No entanto, mencionaram que houve casos em que as respostas geradas, como as do ChatGPT, estavam incorretas, o que levou o professor a atribuir nota zero à atividade.

Nos encontros seguintes nos dedicamos às apresentações dos programas de rádio, que inicialmente estavam planejadas para ocorrer semanalmente. No entanto, devido a outros eventos escolares, como a festa junina, a feira de ciências e as provas do governo, foi necessário concentrar todas as apresentações em uma única semana, com um programa por dia. A única exceção foi o primeiro grupo, que apresentou seu programa ao vivo na quadra da escola uma semana antes, aproveitando o fato de que professores e estudantes das outras turmas estavam reunidos no local para a organização da festa junina.

Consideramos esse primeiro momento como uma experiência piloto para os demais programas. Aproveitamos a ocasião para cronometrar o tempo necessário para a montagem dos equipamentos e identificar possíveis imprevistos, como a ausência de cabos, fios ou tomadas. O grupo demonstrou interesse e, ao mesmo tempo, certo nervosismo, algo esperado diante da atividade. Para contribuir com o processo, realizamos uma reunião prévia pelo Google Meet e ensaiamos a leitura do texto alguns minutos antes da apresentação, estratégia que foi mantida com os demais grupos.

Na apresentação do segundo grupo, testamos a possibilidade de utilizar os equipamentos da escola. No entanto, como não estávamos familiarizados com seu uso e, ocasionalmente, o *bluetooth* da caixa de som conectava-se a dispositivos aleatórios, não conseguimos realizar a atividade conforme o planejado. Além disso, a montagem do programa com os equipamentos da escola exigia uma estrutura mais complexa e demandava mais tempo para montagem dos equipamentos. Diante desse cenário, optamos por retomar o uso dos equipamentos cedidos pela universidade, por serem mais simples, fáceis de transportar e comporem uma estrutura básica com uma mesa de som de seis canais, uma caixa de som e três microfones, suficientes para a elaboração da rádio.

As equipes também criaram grupos no WhatsApp para discutir o roteiro e organizar a apresentação. Os temas centrais escolhidos por cada grupo foram os mesmos definidos para as reportagens, mas adaptados à linguagem radiofônica. Consideramos essa uma das principais atividades, pois foi nela que conseguimos perceber com mais clareza as transformações proporcionadas pela pesquisa-ação. Além de notarmos uma inclinação dos alunos para desenvolverem sua própria forma de comunicação, a maioria, que antes demonstrava receio e vergonha de participar, praticamente se transformou após a realização da atividade. Muitos afirmaram ter gostado da experiência e manifestaram interesse em continuar, inclusive, com o desejo de que essa atividade da rádio escolar fosse algo permanente.

Figura 3 - Apresentação da rádio na escola



Fonte: autora

Na ocasião, a vice-diretora da escola esteve presente, elogiou o desempenho dos estudantes e a iniciativa do programa, e colocou o espaço da escola, incluindo os equipamentos, à disposição para que eles pudessem desenvolver esses e outros projetos no futuro. Os colegas de outras turmas também se envolveram, inicialmente pela novidade, já que esse tipo de programação não é comum, e pela oportunidade de participar, fazer pedidos de músicas para tocar e mandar recados.

As nossas atividades com os estudantes, para esta pesquisa, foram encerradas após as apresentações dos programas de rádio. Posteriormente enviamos um questionário para que

pudessem avaliar os encontros que aconteceram ao longo do semestre. A seguir, apresentamos a avaliação que os estudantes fizeram das atividades ao longo do semestre.

5. 5 Como os estudantes avaliaram as atividades desenvolvidas durante a pesquisa

Enviamos um questionário, composto por 12 questões⁷⁹ abertas e fechadas, por meio de um link que os direcionava para um formulário no Google Formulários. O objetivo foi compreender seus pontos de vista sobre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, os aspectos positivos e/ou negativos da experiência, o que conseguiram aprender, bem como sugestões de aperfeiçoamento. Ao todo, 12 estudantes participaram da pesquisa.

As três primeiras perguntas do formulário eram objetivas e acompanhadas de memes, numa tentativa de tornar o momento mais leve e descontraído. Os resultados indicam uma avaliação positiva por parte dos estudantes. 58,3% avaliaram as aulas como excelentes, 25% como ótimas e 16,7% como boas. Sobre o uso das dinâmicas para estimular um consumo mais crítico de conteúdos na internet, 41,7% consideraram excelente, 25% acharam ótimo, 16,7% avaliaram como bom e outros 16,7% como regular. Em relação à recomendação da atividade para outros colegas de diferentes turmas da escola, 75% disseram que com certeza indicariam, 16,7% acham que indicariam e 8% responderam que não indicariam.

Na questão aberta sobre a avaliação do conteúdo apresentado em sala de aula, apenas um estudante afirmou não saber opinar. Os demais responderam com diferentes considerações, em sua maioria positivas. Destacaram que o conteúdo foi apresentado de forma descontraída e divertida, sendo também descrito como “ótimo”, “interessante” e “informativo”. Um dos participantes ressaltou que todos da turma conseguiram aproveitar as dinâmicas propostas. Além disso, as discussões contribuíram para o desenvolvimento do senso crítico. Houve também quem destacasse a boa estruturação e o caráter didático do conteúdo, fatores que, segundo os estudantes, facilitaram o aprendizado. Além disso, o conteúdo foi considerado útil para o dia a dia. Um dos comentários exemplifica esse sentimento: “Achei algo bem descontraído que ajudou a escapar da rotina de sempre. Em geral, somou na aprendizagem e foi uma forma legal de aprender” (Depoimento de estudante via Google Formulários). Os estudantes também fizeram críticas, afirmando que, embora o material apresentasse propostas interessantes, ele poderia ter sido executado de uma forma melhor.

⁷⁹ Algumas das perguntas foram inspiradas em um questionário elaborado pela Safernet, utilizado anteriormente para avaliar uma disciplina promovida pela ONG.

A percepção dos estudantes em relação aos materiais trabalhados em sala e aos exemplos debatidos nos encontros presenciais indica que a experiência foi considerada interessante, especialmente por apresentar conteúdos até então desconhecidos. Alguns destacaram que os materiais foram úteis para ampliar o conhecimento sobre meios tecnológicos e desinformação. Um dos alunos apontou que os conteúdos o ajudaram a entender como consumir informações na internet, observando que o material também conseguiu engajar a turma na reflexão sobre o que era exposto. Outros classificaram os materiais como necessários para o processo de aprendizagem, por proporcionarem clareza e praticidade. “Eram assuntos pertinentes em nosso cotidiano, portanto, muito úteis para uma construção mais crítica de nossa impressão pessoal sobre determinados assuntos referentes à reportagem” (depoimento de estudante via Google Formulários). Por outro lado, embora tenha considerado interessante, um estudante apontou que o material poderia ter gerado mais debates entre a turma.

Em termos de avaliação das atividades práticas, os estudantes apresentaram uma percepção integralmente positiva, destacando o caráter inovador das propostas em relação à rotina escolar. As atividades foram descritas como “divertidas” e “enriquecedoras”, especialmente por proporcionarem experiências fora do ambiente tradicional da sala de aula, como a visita às instalações do curso de Jornalismo da Unifesspa. Essa visita foi apontada como uma forma criativa e leve de aprender sobre a profissão de um jornalista e suas rotinas produtivas, além de permitir que os alunos atuassem como interlocutores ou entrevistadores durante as dinâmicas.

Os programas de rádio realizados na escola também foram avaliados de forma positiva, tanto para participantes diretamente envolvidos na produção quanto para colegas que acompanharam a programação no pátio da escola. A experiência prática favoreceu a interação entre os estudantes, estimulando habilidades como a fala em público e o enfrentamento da timidez em apresentações. Alguns alunos destacaram que o projeto permitiu explorar diferentes formas de comunicação e contribuiu para a socialização no espaço escolar. Houve, inclusive, quem expressasse o desejo de que a rádio fosse incorporada à rotina da escola. “Foram atividades incríveis! Gostaria muito de reviver cada experiência, especialmente a do rádio escolar e a ida à Unifesspa” (depoimento via Google Formulários).

Sobre os possíveis aspectos negativos da experiência. Embora a maioria tenha afirmado não ter nada a apontar nesse sentido, uma das respostas destacou a falta de um maior controle da turma durante os encontros.

Reservamos um espaço no formulário para que os estudantes pudessem sugerir melhorias para o projeto. Entre as observações feitas, destacam-se a sugestão de realização de

mais atividades que promovam a socialização, como a rádio na escola, ou ainda propostas ao ar livre, fora da sala de aula. Também foi apontada a ausência de um debate final entre os alunos sobre algum tema relevante, o que poderia ter sido uma atividade produtiva e reflexiva. Além disso, alguns estudantes mencionaram a falta de seriedade e de participação mais ampla por parte da turma. Outro ponto levantado diz respeito à organização da escola, que, segundo os alunos, poderia reservar um horário específico para o desenvolvimento dessas atividades, sem que fosse necessário utilizar o tempo destinado a outras disciplinas. Por fim, foi sugerido que o projeto pudesse incluir ainda mais tarefas lúdicas e diferenciadas, para estimular o aprendizado de forma leve e menos exaustiva.

Quando questionados sobre a necessidade de incluir esse tipo de conteúdo na escola, a maioria dos estudantes (74,9%) respondeu de forma positiva. “Sim, pois é essencial para desenvolver o pensamento crítico”, destacou um dos participantes. Por outro lado, também houve quem sinalizasse que “não muito”, justificando-se pelo cansaço com o excesso de materiais e o foco na preparação para o Enem.

Também buscamos compreender de que maneira essa experiência contribuiu para a vida dos estudantes. Muitos relataram que as atividades os ajudaram a desenvolver um olhar mais crítico e consciente sobre a mídia, especialmente no que diz respeito à verificação das informações que consomem na internet. Nesse sentido, passaram a filtrar melhor os conteúdos, questionando sua autenticidade e prestando mais atenção às fontes, com o objetivo de evitar cair em “*fake news*”.

Os debates promovidos durante os encontros também foram importantes, tanto por atualizarem os alunos sobre temas contemporâneos quanto por abordarem fatos históricos da cidade em que vivem, muitas vezes desconhecidos por eles. Outro ponto destacado foi a melhora na capacidade de se expressar e de emitir opiniões. “Ajudou a saber como expressar minha opinião e de como consumir com mais responsabilidade os conteúdos na Internet” (depoimento via Google Formulários). A visita à universidade também foi lembrada como uma experiência positiva nesse sentido, que proporcionou uma nova perspectiva sobre o curso de Jornalismo e os ajudou a compreender como as reportagens são feitas. De maneira oposta, alguns disseram que não ajudou ou não se lembram.

No que diz respeito aos debates gerados no ambiente familiar a partir dos temas discutidos em sala de aula, os estudantes afirmaram que as atividades contribuíram para promover conversas com pessoas mais velhas sobre desinformação. Ressaltaram, ainda, que seus familiares têm pouco domínio sobre o uso da internet, o que fez com que os assuntos abordados nas aulas auxiliassem em reflexões que se estenderam ao convívio familiar. No

contexto escolar, em relação às discussões com colegas ou professores em outros momentos, destacaram que houve trocas sobre a verificação de informações, o planejamento das atividades práticas propostas, bem como debates entre os colegas acerca dos temas trabalhados nos encontros.

5.6 Entrevista com docentes

Com o intuito de compreender melhor a realidade escolar, bem como a implementação das competências do campo jornalístico-midiático na instituição, realizamos entrevistas semiestruturadas com o coordenador pedagógico da escola, identificado neste estudo como Docente 1, e com a professora de Língua Portuguesa, vinculada à área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, denominada aqui como Docente 2. A entrevista com o Docente 1 foi realizada presencialmente, na escola, e gravada por um celular. O conteúdo foi transcrito com o auxílio do Pinpoint⁸⁰. Já a entrevista com a Docente 2 aconteceu de forma remota, e as respostas foram obtidas por escrito. Buscamos, inicialmente, compreender, no âmbito da gestão escolar, quais têm sido os avanços e desafios enfrentados pela escola em relação ao tema e, em seguida, analisar, sob a perspectiva do ensino, como essas competências vêm sendo desenvolvidas em sala de aula.

Durante a entrevista, a Docente 2 enfatiza as potencialidades dos conteúdos do campo jornalístico-midiático na escola, conforme as recomendações da BNCC. Segundo a professora, esses conteúdos, inseridos na área de Linguagens e suas Tecnologias, ocupam uma posição importante no processo de ensino-aprendizagem desses alunos por contribuírem para o desenvolvimento de habilidades críticas e comunicativas, compreensão dos meios de comunicação, além de prepará-los para o exercício da cidadania.

Em termos de inserção de atividades do campo jornalístico-midiático na escola, o Docente 1 destaca a complexidade do tema, uma vez que as mídias sociais digitais já fazem parte da vida da comunidade escolar. Entretanto, observa que ainda não houve discussões suficientes na instituição que permitissem a construção de um projeto voltado para a implementação dessa demanda. Tais dificuldades estão relacionadas, em grande parte, ao perfil da comunidade escolar. O primeiro fator, de acordo com o docente, está ligado à exclusão digital, pois não há como trabalhar a temática de maneira efetiva sem que haja, pelo menos na estrutura da escola, igualdade de condições. Essa desigualdade afeta especialmente os

⁸⁰ Ferramenta para auxílio de pesquisa e análise de informações.

estudantes com menor poder aquisitivo, que enfrentam barreiras para acessar a internet em casa, na escola ou por meio de dados móveis. Além disso, nem todos os alunos possuem aparelhos celulares.

“Há que se considerar alguns fatores relacionados a isso: primeiro, a escola deve considerar a utilização das mídias sociais, numa realidade que dê conta de todo alunado da comunidade discente. Ela tem que ofertar o acesso irrestrito. Há pouco tempo que a escola está conseguindo colocar nos espaços esse acesso. Esse acesso ainda está sendo providenciado” (Docente 1, informação verbal).

Em relação às dinâmicas em sala, o segundo fator que impacta o desenvolvimento de atividades voltadas para o campo em questão, refere-se à ausência de um planejamento bem articulado. O Docente 1 afirma que ainda não há uma estrutura consolidada nesse sentido. Um exemplo citado diz respeito a atividades destinadas aos alunos que envolveram o uso da internet, mas que foram prejudicadas justamente pela falta de acesso adequado. Isso evidencia a necessidade de considerar a realidade da escola e suas condições para a realização dessas tarefas.

Outro aspecto identificado na entrevista refere-se à necessidade de aperfeiçoamento das habilidades dos docentes da comunidade escolar. Ainda que haja os programas de formações continuadas para aprimoramento dos profissionais da educação, encontram-se limitações nesse processo. Devido ao fato de que, em alguns casos, essas formações foram ofertadas para um contexto em que não há disponibilidade de internet para todos. O Docente 1 acredita que o ensino pode ser significativamente enriquecido com o uso adequado das mídias sociais, tornando-se mais atual e alinhado com a realidade dos envolvidos. No entanto, ele ressalta que isso não pode resultar na exclusão daqueles que ainda não têm acesso a essas ferramentas.

No que se refere ao uso de celulares pelos estudantes, compreende-se que a maioria não utiliza o aparelho para fins educativos. Na percepção do Docente 1, o uso das mídias sociais acaba desviando a atenção dos alunos do processo de aprendizagem. Ele destaca que o problema não está necessariamente no aparelho ou no acesso à internet, mas na falta de orientação quanto ao uso dessas tecnologias e na ausência de um planejamento adequado que integre esses recursos ao ensino. Como afirma, “a escola não pode fugir do seu papel, que é o ensino” (Docente 1, informação verbal).

Em relação aos atuais processos de desinformação, foi identificado nas entrevistas que a escola já tem demonstrado certo direcionamento para a discussão do assunto, com alguns professores incorporando essa temática em suas disciplinas. No entanto, essa iniciativa ainda é incipiente diante da complexidade e da gravidade do problema causado pelas informações

falsas, especialmente no que diz respeito aos impactos políticos e científicos que elas provocam na sociedade. Como destacado pelo Docente 1, “ainda falta à escola trabalhar de forma mais direcionada, com projetos específicos e ações de esclarecimento” (Docente 1, informação verbal). A preocupação com a desinformação deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar, de maneira independente, sem que seja necessário aguardar orientações formais das secretarias responsáveis para só então iniciar ações nesse sentido. Trata-se de uma atitude que deve partir da própria escola, de forma autônoma (Docente 1).

Em relação à produção de conteúdos, uma das habilidades previstas na BNCC para o campo em que este estudo se concentra, observa-se uma quantidade significativa de ações voltadas para a produção de vídeos. Para o Docente 1, a formação necessária para lidar com essas e outras competências e habilidades estabelecidas nas diretrizes deve ser oferecida aos próprios professores da escola. Ele considera que não é imprescindível contar com um profissional específico para essa função, já que a instituição enfrenta outras demandas mais urgentes, como a falta de profissionais para auxiliar nas atividades básicas de ensino. Entre os exemplos citados estão a necessidade de um funcionário fixo na biblioteca para atender professores e alunos, além de suporte nos laboratórios de multiciências e de informática.

Nós já tivemos um outro laboratório que se tornou obsoleto, os computadores não eram utilizados. Infelizmente o sistema coloca os espaços, e até instrumentaliza esses espaços, mas não coloca profissionais que possam atuar ali permanentemente. Então seria até contraditório termos um profissional aqui para trabalhar só com orientação das mídias sociais, enquanto esses espaços, que são muito mais importantes e que podem absorver essa questão desse trabalho com as mídias sociais, não tem profissionais específicos para trabalhar lá (Docente 1, informação verbal).

Nesse contexto, a Docente 2 mencionou que, embora ainda não se sinta totalmente preparada para ministrar conteúdos do campo jornalístico-midiático, reconhece a importância dessas competências no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, avalia estar disposta a incluir atividades que incentivem a visão crítica dos alunos sobre o uso das ferramentas digitais. Além de atividades práticas para corroborar com essa demanda, como a produção e edição de vídeos e a checagem de fatos.

Para o Docente 1, a criação de uma disciplina específica de Educação Midiática seria uma alternativa mais adequada. Porém essa é uma atribuição que está vinculada ao sistema educacional e ultrapassa as possibilidades da escola em implementar mudanças dessa natureza. Enquanto essa opção não é oficialmente considerada, o professor aponta para a necessidade de investir na capacitação dos profissionais que já atuam na escola, para que possam oferecer suporte adequado aos estudantes.

A inserção de uma disciplina específica, na matriz curricular do Ensino Médio, para tratar do tema também converge com a visão da Docente 2, que acredita no potencial dessa área para contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao campo jornalístico-midiático.

5. 8 Discussão dos resultados

O ponto de partida da nossa investigação foi a aplicação de um questionário aos estudantes da turma participante desta pesquisa. A partir dessa ferramenta, buscamos traçar um perfil socioeconômico que nos auxiliasse na compreensão inicial das características dos alunos. Notamos que, por se tratar da única escola de Ensino Médio do município, a instituição acolhe diferentes atores sociais em seu espaço educacional. Quanto ao grupo de estudantes analisados, apresenta características heterogêneas, especialmente em relação aos aspectos econômicos. Com idade que varia entre 15 e 17 anos, a renda de 40,6% das famílias dos alunos é de até três salários mínimos, o equivalente a R\$4.236,00 em 2024, no ano da coleta dos dados. Para outros 43% esses valores podem alcançar mais de três salários. Por outro lado, 15% vivem com até um salário. A título de comparação, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) indicam que, em 2024, a renda média dos brasileiros alcançou o valor de R\$3.137. No contexto local, de acordo com o IBGE, a renda média mensal dos trabalhadores formais em Rondon do Pará é de 2,3 salários mínimos. Isso mostra que parte das famílias dos estudantes (43%) vivem com uma renda acima da média nacional e local.

As características socioeconômicas podem influenciar diversos aspectos da vida dos estudantes, como o acesso à tecnologia, as condições de estudo no ambiente familiar e, até mesmo, sua inserção no mercado de trabalho. De acordo com Brenner e Carrano (2023), investigar a trajetória de vida da população jovem é uma tarefa desafiadora. Para os autores, a juventude não se define apenas por um fator biológico, mas representa, para muitos, uma fase marcada pelo embate entre o trabalho e a escola. Trata-se de um período permeado por processos de individualização, mas também por elementos de unificação, padronizados em “um mundo que se tornou simultaneamente globalizado e excludente; que ampliou campos de possibilidades de escolhas frente às determinações da tradição, mas que não oferece suportes e condições para a realização dessas mesmas escolhas para todos” (Brenner e Carrano, 2023, p. 2).

Ainda que a exclusão digital seja um fator presente na escola, o perfil dessa turma apresenta um nível satisfatório de acesso à internet, no que diz respeito à conectividade. Todos

possuem alguma modalidade do serviço (fibra óptica, satélite, cabo, rádio) em suas residências, e 90% utilizam esse recurso para responder às atividades da escola. A maioria (75%) afirma ter aprendido a realizar buscas por conta própria, sem o auxílio de familiares ou professores, enquanto 18% relatam ter recebido apoio da família nesse processo.

Em termos de infraestrutura, a escola investigada nesta pesquisa possui 15 salas de aula, sala de informática, laboratório multidisciplinar, auditório, biblioteca, quadra poliesportiva e, dentre outros elementos que compõem a estrutura, há equipamentos que emulam uma emissora de rádio. O laboratório de informática atualmente é composto por 19 computadores fixos para atender os estudantes da instituição. A internet utilizada pela comunidade escolar, para fins pedagógicos, é fornecida através do programa de Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, do MEC.

Durante as nossas atividades de campo, identificamos que o serviço de internet disponível apresenta problemas de conectividade, baixa velocidade e oscilações. Por esse motivo, todas as nossas dinâmicas que envolviam o uso de conexão com a internet tiveram que ser feitas com dados móveis da pesquisadora ou dos estudantes. Ainda que essa alternativa de conexão pelo telefone móvel pudesse, em parte, resolver a demanda inicial de buscas na internet, reprodução de vídeos, checagem de informações, dentre outros elementos, não foi suficiente para atender o planejamento das atividades.

Isto também se estende aos estudantes, que muitas vezes tiveram que recorrer aos seus dados móveis, seja para responder o questionário inicial ou para consultar alguma informação que pudesse contribuir para o desenvolvimento dos debates. Embora todos os participantes desta pesquisa tenham afirmado possuir o serviço de internet em suas residências, nem todos possuem plano de dados no celular. Em decorrência disso, e da falta desse serviço na escola, esses alunos acabavam deixando de participar de algumas atividades.

Ao analisar a infraestrutura digital das escolas públicas dos nove estados que compõem a Amazônia legal, Moreira, Bianco e Martins (2024), apontam para a fragilidade das políticas de acesso à internet na região. Ainda que se observe iniciativas do governo, a nível nacional, voltadas para a área, o alcance e a qualidade dos serviços são limitados em regiões com menores Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). Essas desigualdades regionais implicam diretamente no desenvolvimento local e na implementação de políticas públicas mais eficazes. “Quando escolas têm acesso a tecnologias da informação, com formação qualificada do corpo docente, os alunos têm mais oportunidades de aprendizado e podem competir em um mundo progressivamente digital” (Moreira; Bianco; Martins, 2024, p. 595).

Essa situação evidencia um questionamento maior a respeito da desigualdade digital, apontado pelo coordenador pedagógico da instituição como fator de impedimento da implementação de algumas demandas da BNCC. De acordo com o docente, a escola ainda não consegue ofertar, com equidade, o serviço adequado de internet para a comunidade escolar. As Entrevistas Coletivas também corroboram com tal constatação. Como citado, quando é necessário utilizar a internet na escola, as atividades são prejudicadas ou acontecem de maneira inadequada, como em situações em que os estudantes precisam se acomodar no corredor da escola, perto do aparelho roteador de internet, para tentar responder um exercício online. Esse tipo de situação faz com que professores e estudantes desistam da utilização dessa ferramenta, pela ausência de estrutura. Há que se considerar também os estudantes sem aparelhos telefônicos, um fato que faz parte da realidade da instituição e afeta principalmente aqueles oriundos de famílias com menor poder aquisitivo.

Nesse sentido, o *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A tool on whose terms?* da Unesco, reconhece que o acesso à tecnologia digital constitui parte integrante do direito à educação, o qual deve contemplar as demandas de todas as pessoas quanto ao acesso, domínio e uso das tecnologias. Assim, o acesso equitativo, que considera as particularidades de cada indivíduo, tornou-se uma questão central. Para que se alcance esse objetivo, a comunidade escolar precisa ter acesso a dispositivos de qualidade, alinhados ao contexto em que estão inseridos e aos currículos nacionais. “Os sistemas precisam ser interoperáveis e sustentáveis. É necessário instalar infraestruturas elétricas e de telecomunicações, especialmente para garantir a conectividade com a internet. No entanto, muitas dessas condições ainda não são atendidas” (Unesco, 2023).

Um diagnóstico sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação, realizado em 2022 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), aponta que o acesso à internet está disponível em 94% das escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil. No entanto, apenas 58% dessas instituições contam com computadores e conexão disponíveis para uso dos estudantes, ainda que a internet esteja presente em ao menos algum espaço de 80% das escolas analisadas. Nas escolas estaduais, esse acesso ocorre, em sua maioria, por meio de laboratórios de informática (67%) e bibliotecas ou salas de estudo (66%).

No que se refere à qualidade da conexão, 55% das instituições relatam problemas com o sinal de internet, que não alcança as salas mais distantes do roteador. Além disso, em 50% das escolas, a conexão não suporta a quantidade de usuários simultâneos. Outro dado relevante diz respeito à percepção da qualidade do acesso, considerado ruim por 41% das instituições.

Esses problemas foram identificados tanto em escolas públicas quanto particulares, embora, nestas últimas, os percentuais sejam menores, com 21%, 15% e 14%, respectivamente, para os três casos mencionados.

Essa lógica de desigualdade no acesso às tecnologias também se aplica a outras questões estruturais da escola, como no funcionamento do laboratório de informática e na utilização de ferramentas de apoio didático. Sobre o laboratório, é um espaço pouco utilizado para fins pedagógicos, tanto por causa da falta de profissionais responsáveis pelo seu funcionamento, quanto pela quantidade de computadores, considerada insuficiente para atender a quantidade de alunos por turma. Além da baixa qualidade da internet, mencionada anteriormente. Em relação aos projetores de imagem, a escola possui dois equipamentos, sendo um deles um computador interativo portátil, de tecnologia mais avançada. Nesse contexto, as principais dificuldades enfrentadas referem-se à instalação desse tipo de dispositivo. As salas não acomodam pontos de energia suficientes, as condições de iluminação não são apropriadas, e não há espaço adequado para acomodar os equipamentos. Esses desafios comprometeram parte do tempo destinado aos encontros, somando-se a outros imprevistos. Como exemplo, em uma aula de 45 minutos, cerca de 20 foram utilizados apenas para a montagem do material de apoio. Ou seja, quase metade do tempo foi consumido com questões logísticas.

A utilização da internet e de recursos multimídia, como projetores, notebooks e caixas de som foi imprescindível para a realização desta pesquisa. Os encontros se basearam constantemente em ferramentas de apoio para a exibição de slides, vídeos, checagem de informações em tempo real e na navegação por páginas da internet. Além disso, a elaboração da pesquisa foi orientada pela BNCC, que apresenta uma série de demandas que tornam indispensável o uso de tecnologias como suporte às atividades pedagógicas.

Por outro lado, ressaltamos que a simples utilização de tecnologia, sem uma finalidade específica ou planejamento adequado, não necessariamente gera resultados positivos. De acordo com Cunha et al. (2024), na sociedade contemporânea, transformada pela inserção da tecnologia em diversos ambientes, inclusive na escola, as formas de aprender e ensinar também se modificaram. Contudo, a utilização da tecnologia, por si só, não é capaz de resolver os problemas atuais da educação. "A tecnologia é somente um dos elementos de uma imensa rede de relações que influencia nos modos como o ser humano ensina e aprende" (Cunha et al., 2024, p. 3).

Nesse contexto, ao analisar o impacto das tecnologias na educação, a Unesco elaborou, em 2023, o Relatório de Monitoramento da Educação Global, que mostra como a tecnologia avança de forma acelerada, com uma média de mudança a cada 36 meses. Essa rápida evolução

dificulta a produção de estudos imparciais e com boas evidências capazes de avaliar seus efeitos, ou seja, os estudos não conseguem acompanhar a velocidade das mudanças. Os dados sobre esses impactos são mais recorrentes em países desenvolvidos, como o Reino Unido e os Estados Unidos.

Em contrapartida, recursos tecnológicos também são utilizados como ferramentas para promover uma educação mais inclusiva. De acordo com a Unesco (2023), 87% dos adultos com deficiência visual apontam que os dispositivos tradicionais de tecnologia assistiva estão sendo substituídos por tecnologias mais acessíveis. Entre essas ferramentas, destacam-se acessórios de computador adaptados, programas de leitura de tela, transcrição de arquivos por comando de voz, além de materiais educacionais em formato digital, como audiolivros. Esses recursos podem auxiliar tanto professores quanto estudantes na realização das atividades escolares, em um processo de educação mais inclusiva.

A tecnologia também auxilia populações que vivem em áreas de difícil acesso, por meio de aparelhos como rádio, televisão e celulares que têm assumido o papel da educação tradicional. Os dados indicam que cerca de 40 países utilizam o rádio como meio de ensino. No caso do México, um programa de aulas transmitidas pela televisão, com apoio presencial, foi responsável pelo aumento de 21% nas matrículas no Ensino Médio. Entretanto, se por um lado a tecnologia contribui para a inclusão, por outro, há grupos que continuam sendo excluídos pelo mesmo sistema. Em uma análise global, foi constatado que, no Ensino Fundamental, apenas 40% das escolas possuem algum tipo de acesso à internet. No Ensino Médio, esse índice sobe para 65%. “O direito à educação é cada vez mais sinônimo do direito à conectividade significativa, mas o acesso é desigual” (Unesco, 2023).

Quanto ao diagnóstico inicial da turma, no que se refere ao ensino de competências midiáticas na escola, os estudantes relataram experiências de aproximação com veículos de comunicação por meio de atividades escolares. Essas vivências envolveram a produção de *podcasts*, reportagens e, especialmente, vídeos. Embora se identifique a presença de ações nessa direção, elas ainda se restringem a eventos semestrais e a iniciativas voltadas à produção de conteúdo. São atividades que não foram, necessariamente, acompanhadas da análise crítica da mídia.

Como evidenciado por Buckingham (2019), a Educação Midiática não envolve apenas a habilidade de saber utilizar os dispositivos ou criar mensagens, é um processo mais complexo, que pressupõe a compreensão crítica de como a mídia funciona. Para o autor, a abordagem parte de elementos comuns na vida dos alunos em relação à mídia, a partir de conhecimentos que já

foram adquiridos por eles. Em termos práticos, considera-se o potencial participativo que essas tecnologias proporcionam, sobretudo a internet, no desenvolvimento de conteúdos.

Sob essa perspectiva, a BNCC apresenta recomendações que se aproximam da proposta de Educação Midiática, por meio da Competência Específica 7, que prevê a participação ativa dos estudantes na compreensão dos impactos das Tecnologias Digitais de Comunicação (TDCs) na formação dos sujeitos. Além disso, ressalta a importância do desenvolvimento de habilidades que envolvam a capacidade de utilizar as mídias presentes nesse contexto de forma ética, criativa e responsável. Os dados obtidos com as entrevistas e atividades de campo evidenciam que a implementação de tais demandas na escola ainda está em fase inicial. Existem discussões sobre o assunto, mas não são acompanhadas por um projeto específico para executar as ações voltadas para o tema em questão, ou que coloque a mídia como protagonista do processo. Isto se alia a outros fatores, de responsabilidade do poder público, como os de infraestrutura, já mencionados anteriormente. Por outro lado, discussões acerca da desinformação são mais comuns no cotidiano dos estudantes, visto que os professores já incluíram, de algum modo, atividades relacionadas ao tema em suas disciplinas.

No que se refere aos hábitos dos alunos em ambientes digitais, o celular, utilizado por 93% deles, configura-se como o principal meio de acesso à internet. Os dados indicam um tempo significativo dedicado às redes sociais, com 44,3% dos estudantes acessando essas plataformas por até 4 horas diárias. Atrelado a isso, observa-se que 53% dos alunos não possuem, em suas famílias, regras definidas para o uso do celular ou das mídias digitais, enquanto 25% têm regras de limite de tempo, 18% seguem restrições quanto a locais de uso, e 9,4% seguem regras de horários e aplicativos permitidos. O Whatsapp é a rede mais utilizada por 93%, seguido pelos aplicativos do Youtube (68%) e TikTok (75%). O conteúdo acessado é predominantemente entretenimento (78,1%), acompanhado de informações gerais (59,4%) e estudos (54%). As notícias também são consumidas por 25%.

De acordo com uma pesquisa do Cetic.br, realizada em 2023, observa-se uma tendência crescente no uso da internet ainda na primeira infância, o que reforça a necessidade de aprofundar a coleta de informações sobre o tema, com o objetivo de analisar de forma mais precisa as oportunidades e os riscos associados ao contato de crianças e adolescentes com o ambiente digital. Outro dado, apresentado pela pesquisa TIC Kids Online Brasil (2023), indica que 95% da população entre 9 e 17 anos utiliza a internet no país, sendo o celular o principal dispositivo de acesso. Quanto ao uso das redes sociais, predominam o YouTube (88%), WhatsApp (78%), Instagram (63%) e TikTok (41%). A pesquisa mostra que a quantidade de crianças e adolescentes que passam algum tempo assistindo a vídeos online cresceu ao longo

dos anos, enquanto plataformas que possibilitam o compartilhamento e a criação de conteúdo são utilizadas por quase todos os adolescentes entre 15 e 17 anos.

No contexto da escola participante deste estudo, os professores destacaram três pontos que merecem atenção sobre o uso das tecnologias digitais pelos alunos da instituição. O primeiro refere-se ao tempo dedicado às plataformas digitais; o segundo diz respeito ao uso de celulares em sala de aula para finalidades não pedagógicas, como o acesso a redes sociais; e o terceiro trata da prática recorrente de estudantes copiarem integralmente textos da internet como resposta às atividades propostas. Tais problemáticas estão presentes nos debates sobre a utilização do celular como ferramenta de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que coexistem posicionamentos que defendem a proibição de seu uso nas escolas. Nesse contexto, o Brasil aprovou, em 2025, a Lei nº 15.100/202 que já está em vigor e proíbe a utilização desses dispositivos no ambiente escolar. O uso dos aparelhos passou a ser permitido apenas para fins pedagógicos, sob supervisão dos docentes.

A nossa pesquisa também buscou analisar como esses jovens estudantes se informam e consomem notícias. Nesse sentido, evidencia-se uma quantidade significativa de consumo de serviços de televisão por assinatura (75%), principalmente em plataformas de *streaming* como Netflix, Prime Vídeo e Max. Quanto ao acompanhamento de veículos de comunicação nas redes sociais, há uma divisão entre aqueles que seguem algum veículo (46,9%) e os que não seguem nenhum (53,1%). Entre os que o acompanham, destacam-se páginas como Choquei, Alfinetei, “páginas de fofoca e curiosidades científicas”, e alguns veículos tradicionais como o G1, BBC e Globo News.

Sob esse aspecto, Henn e Gonzatti (2021), analisam que “A cultura digital potencializou as dimensões que levam o pop a se configurar como notícia – intensificando e reconfigurando questões jornalísticas que já continham em si características que constituem um jornalismo de cultura pop” (Henn e Gonzatti, 2021, p. 443). Tal apontamento nos auxilia em reflexões acerca do consumo de páginas na internet voltadas para o desdobramento da vida de celebridades, alternadas pelos principais memes do momento e acontecimentos globais. São processos que, frequentemente, não são enquadrados como jornalismo (Henn e Gonzatti, 2021), mas que, ao mesmo tempo, estão presentes no cotidiano dos estudantes e representam o meio pelo qual consomem informações, inclusive a nível local, através de páginas no Instagram que operam de maneira semelhante.

Acerca das competências relacionadas à desinformação, destacamos alguns comportamentos relatados diante do recebimento de links de reportagens que fazem parte da esfera de interesse desses jovens estudantes, como o hábito de realizar apenas a leitura do título

(43,8%), sem clicar no link para conhecer o conteúdo completo, enquanto apenas 25% afirmam verificar se a informação é verdadeira. Quanto à confiança em informações online, ela se estabelece principalmente quando é compartilhada por alguém considerado conhecido e confiável (46,9%), seguida pelas informações que recebem boas avaliações de outros usuários (43,8%) e, em menor grau, por aquelas provenientes de contas verificadas nas plataformas (12,5%).

Acrescenta-se que, na escala de Likert⁸¹, os estudantes se consideram pouco influenciados pelas redes sociais e pelos influenciadores digitais, além de afirmarem não confiar em todas as informações disponíveis na internet (93,8%). Embora a maioria da turma já tenha recebido algum conteúdo de desinformação (81,3%) e uma parcela (15%) tenha compartilhado esse tipo de material, 40,6% afirmam que não checam as informações online, enquanto 53% dizem buscar fontes confiáveis para a verificação e 12% recorrem a pessoas de sua confiança para esclarecer o assunto.

Com os dados do diagnóstico inicial em mãos, ajustamos alguns encontros e, com base nas informações coletadas em cada atividade, buscamos elaborar e apresentar exemplos mais próximos da realidade dos estudantes, considerando seus interesses e necessidades. O referido processo de investigação e ajustes foi contínuo, e desenvolvido ao longo do semestre.

Em concordância com Buckingham (2013), ao considerar que a Educação Midiática não assume um papel de oposição às experiências dos estudantes com a mídia, buscamos centrar nosso estudo nessa perspectiva. Portanto, o enfoque adotado não é pessimista em relação aos meios, nem vê os jovens como consumidores passivos da influência dos mesmos. Em vez disso, coloca os alunos como centro do processo, e age a partir do conhecimento e da experiência deles com a mídia. “Não visa proteger os jovens da influência da mídia e, assim, conduzi-los a “coisas melhores”, mas sim capacitá-los a tomar decisões informadas em seu próprio benefício. A educação midiática é vista aqui não como uma forma de proteção, mas como uma forma de preparação” (Buckingham, 2013, p. 14).

Essa relação, portanto, deve ser construída por meio do diálogo, com o objetivo de desenvolver um ensino e aprendizagem mais reflexivos. No caso dos estudantes, a tarefa é incentivá-los, a partir de seus hábitos de consumo e compartilhamento de informações, a refletirem sobre suas atividades como “leitores” e “escritores” de textos na mídia, em um processo mais complexo e amplo, que envolve a compreensão dos fatores sociais e econômicos

⁸¹ Foram adotados parâmetros variando de 1 a 5, sendo 1 correspondente a “pouco influenciado” e 5 a “muito influenciado”.

intrínsecos a ele. Sob esse aspecto, a produção midiática realizada pelos estudantes assume um grau maior de importância, devido ao potencial participativo que as tecnologias oferecem, especialmente a internet, que permite aos jovens desenvolverem suas habilidades criativas na produção de conteúdo, além de possibilitar aos educadores a inclusão de atividades relacionadas a esse aspecto no ambiente escolar. Dessa forma, “os educadores midiáticos estão permitindo que suas vozes sejam ouvidas; e, a longo prazo, também estão fornecendo a base para formas mais democráticas e inclusivas de produção midiática no futuro” (Buckingham, 2013, p. 15).

Sob essa perspectiva, realizamos adaptações em relação ao planejamento inicial (APÊNDICE C), uma vez que algumas atividades não se mostraram adequadas ao contexto de execução da pesquisa, enquanto outras surgiram como alternativas mais apropriadas. As propostas de produção textual, por exemplo, não foram bem recebidas e demonstraram pouco espaço para promover habilidades criativas, dentro do tempo que tivemos para desenvolver o estudo, visto que os participantes, em sua maioria, copiavam integralmente os textos da internet. Em contrapartida, dinâmicas que incentivaram a comunicação verbal, como a rádio, se mostraram efetivas, tanto no desenvolvimento do potencial comunicativo dos estudantes quanto no aumento do seu envolvimento com a pesquisa.

Buscamos estabelecer, desde o primeiro encontro com a turma, um espaço mais participativo, no qual os alunos também pudessem ser ativos em seu processo de aprendizagem e se sentissem livres para exercer a “capacidade crítica”, “curiosidade” e “insubmissão”, assim como nos ensina Freire (1996). Desse modo, deixamos em aberto a possibilidade de discutirmos temas de interesse dos estudantes, bem como desenvolver atividades que lhes parecessem mais interessantes.

Ao longo dos encontros, os estudantes demonstraram-se críticos e ativos no consumo e na produção de conteúdo. Essa perspectiva dialoga com Baccega (2009) sobre o consumo dos meios de comunicação na sociedade. A autora analisa o fato de que o consumidor não é um sujeito isolado, tampouco alguém que age pela simples repetição de valores e escolhas. Entende-se o sujeito como ativo na sociedade “nos limites de cuja estrutura terá opções [...] e que, sendo ativo, o consumo não é apenas consumismo, no sentido que o senso popular atribui a essa palavra” (Baccega, 2009, p. 19).

Essa criticidade também perpassa pelo contexto em que os estudantes estão inseridos. Isso ficou evidente nas conversas iniciais, quando propusemos a criação de conteúdos sobre possíveis mudanças na escola que pudessem melhorar o processo de aprendizagem. Desse debate, emergiram diversas críticas e sugestões, desde melhorias estruturais, até a utilização de recursos tecnológicos, como um tablet para cada estudante, ainda que acompanhadas por certo

conformismo quanto à possibilidade (sem esperanças) de implementação dessas propostas. Embora a produção de conteúdo sobre o tema não tenha sido desenvolvida, essa discussão esteve presente ao longo da pesquisa.

Esse sentimento de conformismo diante das possibilidades de mudança também se estendeu à realidade local, manifestando-se em frases como “a gente sabe que isso não vai mudar”, em referência a questões de saúde, saneamento básico e tecnologias educacionais. Para compreender esse posicionamento e como proceder diante dele, recorremos a Freire (1996), quando diz que o ato de ensinar traz consigo a crença de que é possível mudar. Não se trata de impor aos sujeitos a vontade de mudar o mundo, mas de auxiliá-los a perceber, de forma crítica, as injustiças que os cercam. Portanto, é sabendo que “mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica” (Freire, 1996, p. 51).

Ao propor debates dessa natureza, estamos, em conjunto, considerando os saberes dos sujeitos e construindo uma reflexão crítica sobre a realidade local, mesmo que as mudanças pareçam difíceis de alcançar. Trata-se de ir contra a preservação do status quo da educação na região, onde as oportunidades para os jovens estudantes amazônidas são mais escassas em comparação a outros territórios (Fundo das Nações Unidas- UNICEF, 2019)⁸². O objetivo é discutir as possibilidades de enfrentamento dessas problemáticas, inclusive, com e através da mídia. Dessa forma, podemos buscar alternativas para sair de um trajeto de conformismo, que trata as injustiças como naturais, para uma sociedade que permita o exercício da cidadania em igualdade de condições (Baccega, 2009).

Continuando na esfera dos debates, observamos que conteúdos com abordagem mais próxima da região, acompanhados de exemplos da realidade local, foram geradores de mais discussões. Nesse sentido, destaca-se a atividade de análise dos jornais impressos. Essa dinâmica se mostrou interessante por dois aspectos: 1) Pela novidade, já que os jovens participantes da pesquisa não são consumidores habituais de jornais impressos. O acompanhamento de notícias ou reportagens, quando ocorre, é por meios virtuais. Muitos alunos, inclusive, tiveram contato com um jornal impresso pela primeira vez; 2) Por se tratar de temas locais, os estudantes puderam perceber como são retratados pela mídia. Esse é um tipo

⁸² UNICEF aponta principais desafios para crianças e adolescentes que vivem na Amazônia. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/84100-unicef-aponta-principais-desafios-para-crian%C3%A7as-e-adolescentes-que-vivem-na-amaz%C3%B4nia>

de exercício pouco comum, porque a cidade não conta com veículos de comunicação com produções locais e não há registro de jornais impressos que circulam na cidade.

Beisiegel (2010), ao detalhar o método de alfabetização de Paulo Freire, ressalta que os procedimentos adotados sempre implicaram no envolvimento dos educandos. Os exemplos, temas discutidos e as “palavras geradoras” partiam da realidade em que aquelas pessoas estavam inseridas, para que refletissem sobre suas próprias vivências. Isso pode nos auxiliar a compreender esse maior engajamento da turma acerca dos temas locais. Ainda que os assuntos do nosso estudo sejam abrangentes, ao buscar uma aproximação com a realidade dos participantes, seja em seu convívio social ou na linguagem que se expressam nas redes sociais digitais, estamos nos aproximando dos sujeitos em busca de envolvê-los em seu processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, também encontramos algumas dificuldades com os recursos didático-pedagógicos utilizados com a turma. Ao mesmo tempo em que a análise crítica dos jornais impressos gerou discussões e interações, o exercício no caderno para analisar esse material não teve o mesmo resultado. De modo geral, o incentivo à produção textual não foi bem recebido, resultando em conteúdos copiados integralmente da internet ou em respostas monossilábicas, sem justificativa ou argumentação. Atividades do tipo “para casa” também não tiveram efeito, pois não eram cumpridas. Em uma das tentativas, os estudantes foram encarregados de pesquisar informações em diversas fontes para construir argumentos para um debate sobre liberdade de expressão. Embora ninguém tenha realizado a pesquisa, o debate ocorreu a partir dos exemplos apresentados em sala de aula e das percepções que os próprios alunos tinham sobre o tema.

As dinâmicas que envolveram situações práticas, em contraste com as partes teóricas, tiveram um maior aproveitamento. Nesses momentos, os alunos participaram de forma mais ativa, expressaram suas opiniões e interagiram entre si. Esses dados indicam a possibilidade de que metodologias ativas (Santos, 2019) sejam mais eficazes para a execução de projetos que não fazem parte do cotidiano escolar. De acordo com Moran (2018), experiências que priorizam a participação dos estudantes apresentam contribuições relevantes para as soluções atuais de aprendizagem, especialmente no contexto digital em que estamos inseridos. Autores que discutem metodologias ativas traçam uma aproximação com as ideias de Paulo Freire, acerca da autonomia dos sujeitos de uma educação problematizadora em seu processo de ensino-aprendizagem (Freitas; Maciel, 2018; Moran, 2017; Santos, 2019).

À vista disso, argumenta-se que, em oposição a ideia da educação bancária, metodologias ativas centram o processo no educando, para que o conhecimento “não permaneça

imóvel nas narrações do professor, mas se movimento, ganhe corpo e outros significados quando nele são agregados os saberes prévios dos educandos, compartilhados nas comunicações interativas e nos ambientes de ensino-aprendizagem” (Freitas e Maciel, 2018, p. 338). Em termos práticos, é preciso considerar os sujeitos em seu processo educativo, pois não é a figura do professor que detém todo o conhecimento. No contexto da nossa pesquisa, não se trata de uma profissional do jornalismo ensinar sobre a mídia para quem não sabe como consumir seus produtos. Pelo contrário, esse processo é uma troca de saberes, enquanto levamos um assunto novo à turma, também aprendemos outros conteúdos com eles.

Com base nisso, buscamos apresentar materiais diferentes do que estavam acostumados a ver na escola, considerando seus interesses, na tentativa de acompanhar a linguagem presente nas interações digitais dos jovens, como os memes, especialmente aqueles que estavam em circulação na internet durante o período dos encontros. Também buscamos essa interação através de alguma tendência no X (antigo Twitter), como a *trend* das letras entre o teclado⁸³, sempre relacionando esses exemplos, de alguma forma, aos temas dos encontros. Essa busca também se estendeu a ferramentas lúdicas, como o jogo de cartas “Real ou Fake”, uma das atividades com maior engajamento da turma. A partir dessa ideia de “aprender brincando”, os alunos fizeram reflexões acerca da confiabilidade das informações contidas nas cartas, classificaram os elementos que podem gerar desconfiança e estabeleceram maneiras de investigar a credibilidade de um conteúdo, através de buscas na internet.

Destacamos também que os assuntos mais comentados nas redes sociais geram mais debates entre os alunos. Um desses temas foi as enchentes que atingiram o estado do Rio Grande do Sul, um evento de grande repercussão que também foi alvo de muita desinformação. Esse assunto nos proporcionou uma discussão mais atualizada sobre a produção de desinformação e cobertura da mídia, especialmente em casos de calamidade pública, que envolvem muitas pessoas e agentes políticos. Ainda que os jovens se mostrem desconfiados acerca das informações, eles não demonstraram habilidade para classificar a desinformação. Isso se mostra pelo desconhecimento dos exemplos que apresentamos, divididos em diferentes maneiras de manifestação da desinformação nas redes, como estratégias de *clickbait*, *deepfakes*, conteúdo fora de contexto e fazendas de cliques.

Neste enquadramento, temas históricos como a prensa de Gutenberg, sua chegada ao Brasil através da família real ou a exibição de uma radionovela, ainda que não sejam assuntos

⁸³Essa tendência viralizou nos Estados Unidos e, posteriormente, chegou ao Brasil em 2024. A atividade consistia em encontrar palavras entre as letras do teclado. Por exemplo, entre o "G" e o "K" estão as letras "H" e "J", que juntas podem formar a palavra "hoje". Isso poderia ser inserido em qualquer contexto, a depender da criatividade.

contemporâneos, também se apresentaram como geradores de debates. Isso se deve, em parte, ao fato de que esses tópicos podem ser relacionados a contextos mais amplos, como curiosidades históricas ou até conteúdos do vestibular. Nesse sentido, determinados exemplos, como as charges, frequentemente utilizadas em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), se mostraram mais atrativas. Isso se justifica pelo fato de que muitos estudantes buscam ingressar no Ensino Superior e se preparam para as provas.

A partir desse conjunto de vivências, considerando o potencial comunicativo dos estudantes e suas habilidades criativas, propomos a criação de uma rádio na escola. A ideia logo foi acolhida pelos docentes da instituição, acompanhada pela disponibilização dos equipamentos para realização dos programas. Em anos anteriores, a escola tentou implementar algo parecido, mas em decorrência da formação dos alunos que faziam a dinâmica, o projeto se extinguiu. Para os estudantes da turma participantes desta pesquisa, tratava-se de algo novo e diferente em suas rotinas.

Para o desenvolvimento desse projeto, buscamos incorporar algumas das demandas da BNCC, presentes no campo jornalístico-midiático, como “Realizar pesquisas de diferentes tipos”, “Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa”, “Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global” (Brasil, 2017, p. 522). Para tanto, os alunos foram divididos em grupos, nos quais cada membro poderia exercer diferentes funções, como selecionar as notícias, criar *playlists*, elaborar o roteiro e apresentar o programa. Buckingham (2013) ressalta que ao promover a produção de conteúdo, o objetivo não é transformar os participantes em jornalistas, mas explorar o potencial participativo presente nas tecnologias.

Acerca de experiências semelhantes às que fizemos na escola, Soares (2003) relata como se desenvolveu o projeto Educom.Rádio, que foi transformado em política pública em São Paulo. A iniciativa surgiu com o objetivo de levar a linguagem radiofônica para as escolas. O sistema implementado é parecido com uma rádio convencional, mas limitado ao espaço da escola, em uma rádio móvel de 16 canais. É a partir desse meio que se discute a Educomunicação. Embora pudesse ser substituído por outras ferramentas presentes na internet, o ecossistema que envolve fazer uma rádio é responsável por movimentar toda a comunidade escolar e potencializa o poder comunicativo dos estudantes. Para o autor, a atividade “valoriza uma cultura que o aluno já tem que é a sua voz, o seu jeito de falar, e permite que o trabalho seja feito em grupo, enquanto a Internet favorece muito o trabalho individual” (Soares, 2003, p. 40).

Essas potencialidades também foram observadas no âmbito desta pesquisa. A atividade da rádio que inicialmente gerou um certo nervosismo nos alunos, por se tratar de uma apresentação em público, logo foi substituída por um sentimento de “dever cumprido” e vontade de seguir com o projeto. Nesse espaço, os estudantes puderam exercer o protagonismo juvenil, apresentar suas preferências musicais, bem como o seu próprio modo de se comunicar e interagir com o outro. Ressaltamos que as atividades em que os alunos puderam se expressar, reforçam as ideias de Paulo Freire acerca da sua teoria e prática dialógica, que na busca por uma educação participativa, mostra que a comunicação, assim como a educação, é libertadora.

Essa perspectiva foi corroborada pela avaliação que os alunos fizeram em relação aos encontros e temas trabalhados durante a pesquisa. As ponderações nos ajudaram a discutir e analisar os principais achados deste estudo, e contribuíram para que pudéssemos compreender os resultados alcançados através da pesquisa-ação. A ferramenta também foi implementada como uma maneira de fomentar a participação dos alunos no seu processo de ensino-aprendizado.

Dentre os apontamentos, destacam-se uma série de habilidades aprendidas, como o auxílio à compreensão crítica acerca do funcionamento dos meios tecnológicos e da desinformação. Observamos que atividades que envolviam “sair da rotina” também estavam presentes nas avaliações, como ponto positivo. Isto inclui a visita à universidade e o programa de rádio, sendo essa atividade a mais bem avaliada. Há, também, uma necessidade de que se tenha, no âmbito das discussões da escola, a presença de conteúdos que proporcionem a compreensão crítica dos problemas da sociedade.

A pesquisa também envolveu outros atores fora do espaço da turma, como os colegas da escola, professores de outras disciplinas e a própria família, visto que os temas discutidos acabaram alcançando os lares dos estudantes, que levaram os debates aos seus parentes como forma de compartilhar conhecimento. Em conversas com a direção, uma das ideias que surgiram diz respeito justamente à possibilidade de que os alunos participantes da pesquisa pudessem se tornar multiplicadores da Educação Midiática. Por fim, esta pesquisa nos possibilitou a criação de um Manual de Educação Midiática (APÊNDICE A), a partir das experiências adquiridas neste estudo, que pode ser adaptado e utilizado em outros contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa, buscamos compreender como a inserção de um profissional da área de comunicação na rotina da escola Dionísio Bentes de Carvalho pode auxiliar na aplicação de atividades voltadas para as competências e habilidades recomendadas pela BNCC. Para tanto, nos baseamos em um referencial teórico que discutiu a relação entre os campos da Comunicação e Educação, onde esta pesquisa se situa.

Nesse trajeto teórico, deparamo-nos com reflexões acerca do papel das escolas e da educação para a sociedade, apresentada por Young (2007) como o caminho possível para se alcançar o “conhecimento poderoso”, sendo essa uma ferramenta importante para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica. Para Dewey (2002), em sua corrente pragmática, a escola precisa estar voltada para a democracia, e o ensino deve colocar a criança no centro do processo de aprendizagem. Esse olhar para a democracia também perpassa por Teixeira (2010), que, influenciado pela teoria e prática de John Dewey, analisou a sociedade brasileira e nela encontrou diversas desigualdades, que se apresentavam, sobretudo, na educação. Isso o levou a atuar no campo intelectual e prático, como agente público, em busca de uma educação de qualidade que pudesse estar acessível a todos, acreditando que a educação liberta os sujeitos através do conhecimento que ela proporciona.

Essa perspectiva também foi adotada por Freire (1996), que desenvolveu um método que envolve não só a alfabetização, no sentido de saber ler e escrever, mas a consciência crítica dos educandos a respeito do mundo. É a partir desse caminho que se entende a educação como prática de liberdade, em um processo que abarca a figura do educador, numa troca de saberes, pois ensinar é, também, aprender. Isto se opõe à ideia de educação bancária, em que os alunos são meros ouvintes de todo o conhecimento que o professor tem para lhe transmitir. Por isso a comunicação se torna central, pois é a partir dela que se promove o diálogo entre os sujeitos na construção dessa criticidade. Martín-Barbero (2014) coloca a pedagogia freireana como primeira teoria latino-americana da Comunicação. Essa influência o levou a analisar a interseção entre os campos da Comunicação e Cultura, que para Baccega (1999) deve englobar os meios de comunicação em conjunto com a escola. Para Kaplún (1999), a comunicação é parte essencial do desenvolvimento intelectual e do pensamento, por isso, é preciso que os sujeitos se apropriem da linguagem.

Foi a partir dessa perspectiva que buscamos compreender o papel que as novas tecnologias exercem na sociedade e as problemáticas que se apresentam, como os processos atuais de desinformação, classificados como o segundo maior risco global para as próximas

décadas (WEF, 2024), e, um problema para as democracias (Sádaba e Salaverría, 2023). Ainda que essas discussões estejam acompanhadas pelo aspecto negativo das tecnologias, sobretudo para os jovens, Buckingham (2021) defende que é preciso capacitar as pessoas para que tenham condições de consumir informações de qualidade e tomar decisões com responsabilidade. Uma das alternativas que se apresentam para alcançar esse objetivo é a Educação Midiática.

No âmbito das políticas públicas no Brasil, já se observa um movimento voltado para a implementação de ferramentas que auxiliem na compreensão crítica da mídia nas escolas, representada pela BNCC (Soares, 2018). O documento prevê uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as etapas da educação básica, e define alguns campos de atuação, do qual destacamos o jornalístico-midiático, enfoque desta pesquisa .

Após tal percurso, pormenorizamos os procedimentos metodológicos deste estudo, especificando estrutura e características da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Por fim, apresentamos e discutimos os resultados provenientes da pesquisa feita na Escola Dionísio Bentes de Carvalho.

Recordemos que este estudo considera como hipótese que a escola Dionísio Bentes de Carvalho não consegue abordar e desenvolver de maneira efetiva as competências e habilidades midiáticas estabelecidas na BNCC pela falta de formação específica dos professores e recursos tecnológicos (H1). Esta hipótese é confirmada a partir de dois elementos principais: 1) Referente às tecnologias educacionais do ambiente escolar. Como constatamos através dos encontros com os estudantes e das atividades realizadas, a internet da instituição não funciona de forma adequada para fins pedagógicos. Os professores e estudantes apresentaram dificuldades para que sejam desenvolvidas dinâmicas que utilizam esse meio. Há ainda, a falta de profissionais para auxiliar no funcionamento do laboratório de informática, que por sua vez não possui computadores suficientes para o apoio individual dos estudantes. Tais entraves também foram apresentadas por meio das entrevistas realizadas com docentes, acerca da exclusão digital presente na escola, que além da falta de conexão suficiente para atender toda a comunidade escolar, existem alunos que não possuem o acesso a celulares ou internet nesses equipamentos, fator que dificulta a utilização desses aparelhos nas dinâmicas escolares. Adicionalmente, a escola não conta sequer com aspectos estruturais ainda mais básicos, como o número de tomadas suficientes para ligar os equipamentos de apoio didático. Nas demandas da BNCC, especialmente do campo jornalístico-midiático, do qual nos empenhamos em analisar, a realização das atividades depende de recursos tecnológicos. Para que se coloque em prática, de forma adequada, exemplos como buscas na internet, curadoria das informações, seleção fontes confiáveis, checagem de informações ou para que se produza conteúdos a partir

desses direcionamentos, é preciso contar com recursos básicos como computador e internet; 2) Referente à formação específica dos professores. Como podemos observar por meio da entrevista com os docentes, as formações continuadas, ainda que apresentem essas demandas de habilidades e competência a serem desenvolvidas por professores em suas disciplinas, são passadas a partir de um contexto que não considera, integralmente, as dificuldades características de determinado lugar. No caso da escola em questão, essa formação deveria levar em conta os fatores de exclusão digital. Além desse aspecto, a professora da disciplina que trabalha com o campo jornalístico-midiático afirmou não se sentir apta para implementar algumas dessas atividades. Tais fatores correspondem aos dados obtidos através da percepção dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa. Muitos assuntos que trabalhamos ainda não haviam sido abordados em sala, ou pelo menos, não havia uma frequência acerca de discussões e atividades nesse contexto, como a análise crítica de jornais impressos, a análise de diferentes tipos de desinformação que circulam na mídia. Diante do que foi encontrado, é possível afirmar que a escola, em certa medida, orienta os estudantes sobre como produzir conteúdos, mas parece carecer de preparo para incitar debates sobre os conteúdos produzidos na imprensa tradicional e/ou disseminados nas redes sociais.

Para além dos elementos expostos acima, salientamos algo alheio à escola, que também pode dificultar o ensino da Educação Midiática no município de Rondon do Pará. O fato de a cidade poder ser enquadrada como um deserto informacional. Durante as atividades de leitura dos jornais, foi possível ver que a maioria dos estudantes não conheciam elementos como o formato do jornal, como o conteúdo é constituído e, especialmente, a falta de notícias sobre a própria cidade feita por profissionais. Sendo assim, fazemos o seguinte questionamento: como ensinar Educação Midiática em localidades onde não há mídia local?

A nossa segunda hipótese foi de que atividades constantes de Educação Midiática ministradas por um profissional da área auxiliam no desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes (H2). Esta hipótese também se confirma, pelos seguintes motivos: Como relatado na avaliação que os estudantes fizeram ao fim da pesquisa, em conjunto com dados obtidos por meio de Entrevistas Coletivas, nota-se uma série de habilidades que foram adquiridas acerca da construção crítica do pensamento para o consumo de informações encontradas na internet, o funcionamento do jornalismo e a mídia de modo geral, como é produzida uma notícia ou reportagem, como checar informações, como identificar a desinformação, dentre outros. Dentro desse contexto, algumas atividades propostas geraram maior impacto positivos, são elas: a) Rádio na escola, ferramenta eficiente na promoção das habilidades comunicativas e envolvimento com outros colegas; b) Jogo de Cartas, proporcionou o aprendizado de forma

lúdica, como também promoveu a integração dos grupos, incentivou a busca por fontes confiáveis na internet e em formas de identificar uma desinformação; c) Análise dos jornais impressos, eficiente para analisar criticamente a mídia local; d) Visita aos estúdios, aproximou os estudantes da universidade, especialmente do jornalismo e do modo que se produz informações feitas por profissionais da área.

A aproximação entre escola e universidade, aliás, não gerou apenas impactos de cunho analítico. Pelo contrário: durante as atividades realizadas, docentes e estudantes não pertencentes ao corpus demonstraram interesse por esta pesquisa. A psicóloga gostaria de trabalhar sobre *bullying* e internet segura, professores de outras disciplinas manifestaram interesse em utilizar o nosso material (jogos e jornais impressos) com outras turmas, inclusive do Ensino Fundamental. Esses fatores mostram como a pesquisa, de alguma forma, gerou mudanças na escola. No momento da rádio, estudantes de outras turmas demonstraram muita curiosidade para primeiro, entender do que se tratava, pois era algo completamente diferente do cotidiano, e, segundo, poder interagir, pedir música e dar entrevistas. Isso gerou nos alunos a manifestação da vontade de criar uma rádio escolar permanente, que funcionasse durante os intervalos, levando essa demanda, inclusive, para a gestão da escola. Em outra ocasião, da visita aos estúdios, quando estávamos saindo da escola, alunos de outras turmas vieram perguntar o que estava acontecendo, quando dissemos que estávamos indo para a universidade, eles perguntaram se também poderiam participar da atividade. Isso mostra que talvez outras turmas tenham se interessado pelo que estava acontecendo.

Especificamente em relação a capacitação dos professores, deve-se considerar alguns fatores a partir da realidade da instituição. Com base no relato da entrevista com o Docente 1, a escola possui uma série de dificuldades a serem superadas, como a qualidade da conexão, a exclusão digital e a falta de profissionais para atuarem nas dependências dos laboratórios. Tais apontamentos nos levam a argumentar que a alternativa para o momento atual é capacitar os próprios profissionais da instituição, que atuam nas áreas em questão, para que possam incorporar essas demandas em suas disciplinas. Soares (2018) corrobora com essa perspectiva, embora argumente que na falta de pessoas capacitadas para essa função, os sistemas escolares contratem mídia-educadores ou educadores, possibilidade prevista na própria BNCC. Por outro lado, embora haja uma série de recomendações acerca do trabalho com a mídia e o consumo crítico de informações que se aproximem da Educação Midiática, o documento não apresenta meios para que haja espaço e tempo de realizar do que foi proposto (Soares, 2016). Nesse sentido, cabe a investigações futuras investigar se a implementação de uma disciplina de Educação Midiática pode ser a melhor forma de alcançar esses objetivos.

Por fim, este estudo contém algumas limitações. Primeiro, porque apenas uma escola, no interior do Pará, foi analisada. Os resultados provenientes desta pesquisa, consequentemente, não podem ser acriticamente associados a outras escolas, de outros municípios, inseridos em outros contextos socioeconômicos. Ademais, tendo em vista que somente uma turma foi analisada, não se pode relacioná-los sequer às demais. Segundo, porque não adentramos com profundidade na mensuração da capacidade do corpo docente da escola em tratar do campo jornalístico-midiático em sala de aula. Futuros esforços, a propósito, podem debruçar-se sobre tal questão, mesclando-a com parte ou totalidade do percurso metodológico aqui exposto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. C.. Educomídia: resgate do pensamento latino-americano. In: José Marques de Melo; Mauro de Souza Ventura; Maria Cristina Gobbi. (Org.). **Pesamento Comunicacional Latino-Americano através da Literatura: Jorge Fernández ícone midiático**. 1ed. São Paulo: INTERCOM/UNESCO/UMESP (PPGCOM), 2013, v.2, p. 95-118.
- AGUADED, I.; ROMERO-RODRÍGUEZ, L.M. Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. **Education in the Knowledge Society**, v. 16, n. 1, p. 44-57, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/eks20151614457/>.
- _____.; CIVILA, S.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. Cambios de paradigma y nuevos retos para la educación mediática: Revisión y mapeo científico (2000-2021). **Profesional de la información**, v. 31, n. 6, 2022.
- ARAUJO, R. C. B. Anísio Teixeira, Gilberto Freyre e a Memória Institucional da Fundação Joaquim Nabuco. In: SILVA, E.; BARRETO, S. P. (orgs.). **Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste**. Editora Massangana, 2021.
- ARGENTINA. Ley de Educación Nacional N° 26.206. De 14 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- BACCEGA, M. A. A construção do campo comunicação/educação. **Comunicação & Educação**. v. 14, p. 7-16, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36838/39560>
- _____.; Inter-relações comunicação e consumo na trama cultural: o papel do sujeito ativo. Tradução . São Paulo: Miró Editorial, 2011. IN: CASTRO, Gisela. e TONDATO. Márcia (Org.) **Caleidoscópio midiático: o consumo pelo prisma da comunicação**. São Paulo: ESPM, 2009, p. 12-30.
- _____.; Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43579/47201>
- BACHER, S. Las Otras Voces. [Entrevista concedida a] Fundación Leer. Disponível em: <https://www.leer.org/Recursos-Educativos/Docentes/Entrevistas/Silvia-Bacher>.
- BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. **Educação & Sociedade**. v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>.
- BENNETT, W. L.; LIVINGSTON, S. The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. **European Journal of Communication**, v. 33, n. 2, p. 122-139, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0267323118760317>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade.** v. 48, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236120417vs01>

BOLAS, T. **Screen education from film appreciation to media studies.** Chicago: Intellect Books, 2009.

BOLER, M.; TRIGIANI, A.; GHARIB, H. Media education: history, frameworks, debates and challenges. **International Encyclopedia of Education**, v. 2, p. 301-312, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.08058-1>.

BUCKINGHAM, D. **The Media Education Manifesto.** 1ª edição. Londres: Polity Press, 2019.

_____. Media Education in the Digital Age: An Interview with David Buckingham. [Entrevista cedida a] Elisa Farinacci, Giacomo Manzoli. **Sociologia della Comunicazione.** p.17-32. 2021.

_____. **Media Education.** 1st ed. Polity; 2013.

CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** 3ª edição. São Paulo: Senac, 2004.

CORREIA, J. C. O novo ecossistema mediático e a desinformação como estratégia política dos populismos. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 16, n. 2, p. 23-32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-6924.2019v16n2p23>.

CORTES, T. P. B. B.; MARTINS, A. O.; SOUZA, C. H. M. Media Education, Educommunication And Teacher Training: Parameters Of The Last 20 Years Of Research On Scielo And Scopus Databases. **Educação em Revista**, v. 34. 2018.

CONSENTINO, G. **Social Media and the Post-Truth World Order.** Palgrave Pivot, 2020.

COOK, N. **Fake News and Alternative Facts: Information Literacy in a Post-Truth Era.** ALA Editions, 2018.

CUNHA, M. B. et all. Metodologias Ativas: Em Busca De Uma Caracterização E Definição. **Educação em Revista.** v. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>

CURSO da USP completa 10 anos formando profissionais para as novas demandas da educação. *Jornal da Usp*, [S. l.], 12 jun. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/curso-da-usp-completa-10-anos-formando-profissionais-para-as-novas-demandas-da-educacao/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

DAS, A. K.; TRIPATHI, M. Strategies for checking misinformation: An approach from the Global South. *IFLA Journal*, v. 49, n. 1, p. 3-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/03400352221078034>.

DERAKHSHAN, H.; WARDLE, C. Information disorder: definitions. In: *Understanding and Addressing the Disinformation Ecosystem*, 1, Filadélfia, 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2018/03/The-Disinformation-Ecosystem-20180207-v2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo**. Relógio D'água, 2002.

DUVERNOY, D. A.; RÉGNIER, J. C. As contribuições do legado de Paulo Freire para a educomunicação: um estudo sobre a rede Coque Vive. **Revista Temas em Educação**. v. 32, n.1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/63886/36424>

FANTIN, M. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, v. 13, p. 69-85, 2008.

FERREIRA, J. **A educação de tempo integral na cidade de Apucarana**. Editora Dialética, 2022.

_____. Media education in Brazil. Dilemmas, limits and possibilities. In MATEUS, J. C.; ANDRADA, P. (org). **Media Education in Latin America** 1ª edição. Routledge, 2019.

FERDOROV, A. **On Media Education**. Moscow: ICOS UNESCO IFAP, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, G. B.; MACIEL, M. S. As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis. **Estudos Universitários**: revista de cultura. v. 38, n. 1, p. 331-346, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/250661/39249>

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**. v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

GARRO-ROJAS, L. Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. **Revista Educación**. v. 44, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>.

GÓMEZ, G. O. **Educomunicação: Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. Paulinas, 2014.

_____; Guillermo Orozco Gómez: uma trajetória no campo da comunicação e educação. [Entrevista concedida a] Adilson Citelli e Wellington Nardes. **Comunicação & Educação**. n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/195740/184048>

GONNET, J. **Educação e Mídias**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

GOVERNO sanciona reforma do ensino médio, enviada ao Congresso como MP em setembro
Fonte: Agência Senado. Brasília, TV Senado, 2017. 1 vídeo (3:41). Publicado pelo Agência Senado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 5 abr. 2025.

GUILHERME, M. M. D. Visões de futuro em Freire e Dewey: perspectivas interculturais das matrizes (pós)coloniais das Américas. **EccoS – Revista Científica**. n. 44, p. 205-223, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7708>.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na amazônia**. Belém: Editora Universitária Ufpa, 2004

HENN, R.; GONZATTI, C. Jornalismo de cultura pop: aproximações através de territorialidades semióticas no contexto digital. **Comunicação Mídia E Consumo**. v. 18, n. 53, p. 438-458, 2021. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/2335/pdf>

HOBBS, R. **Digital and Media Literacy: A Plan of Action**. The Aspen Institute, 2010. Disponível em: https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/files/content/docs/Digital_and_Media_Literacy.pdf

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JACKIW, E.; HARACEMIV, S. M. C. Educomunicação e alfabetização midiática: diálogos freireanos na América Latina. **Práxis Educativa**. v. 16, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16614>.

JAMBEIRO, O. **Tempos de Vargas : o rádio e o controle da informação**. Salvador : EDUFBA, 2004.

JORNAL DA USP. Credibilidade, desinformação e isenção: como a Internet mudou o jornalismo?. Jornal da USP, São Paulo, 21 out. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/jornalismo-digital-traz-reflexoes-sobre-credibilidade-desinformacao-e-isencao-na-comunicacao/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

JOSEPH, R. Fakebusters strike back: How to spot deep fakes, the manipulated videos that are the newest form of “fake news” to hit the internet. **Index on Censorship**. V, 46, n1, p. 76-79, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0306422019841326>.

KAPLÚN, M. Processos comunicativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**. v. 15, p. 68-75, 1999. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846/39568>.

KHAN, A.W. Mapping Media Education Policies in the World. **Comunicar**, vol. 16, no. 32, 2009.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: _____; FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAS OTRAS VOCES. [site institucional]. Disponível em: <https://lasotrasvoces.org.ar>.

LIMA, V. A. **Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização**. Fundação Perseu Abramo, 2021.

_____; **Paulo Freire e a Comunicação – CEM #54** [@EmergeUFF]. 11 de jun. de 2024. [video]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWUtC8Rwgo8>

LEE, A. Y. L; Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. **New Horizons in Education**. v. 58, n. 3, 2010 .

MAPEAMENTO de iniciativas de Educação midiática. Instituto de referência em internet e sociedade, 7 out. 2024. Disponível em: <https://irisbh.com.br/publicacoes/mapeamento-de-iniciativas-de-educacao-midiatica/#>. Acesso em: 1 abr. 2025.

MARCONE, A. M; LAKATOS, M. E. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª edição. São Paulo: Atlas 2017.

MARTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINO, B.; CAISSÓN, S. I. **Media education in Argentina. Balance and perspectives of a field under construction**. In MATEUS, J. C.; ANDRADA, P. (org). Media Education in Latin America 1 º edição. Routledge, 2019.

MARTINO, M. S. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação: projetos, ideias, práticas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARTINS, M. M.; SILVA, D. S.; SANTOS, V. M. **Educomunicação e currículo: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular**. In: SOARES, I. M; VIANA, C. E. (org). Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a formação de seus profissionais. 1º edição, ABPEducom, 2021.

MATEUS, J. C.; ANDRADA, P. **Media Education in Latin America**. 1 º edição. Routledge, 2019.

MELCHIOR, C.; Oliveira, M. A systematic literature review of the motivations to share fake news on social media platforms and how to fight them. **New Media & Society**. V. 26, n. 2, p. 1127-1150. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14614448231174224>.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. V. 25, n. 3, p. 45-62. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>

MORAIS, M. J. **Rio Branco - Ac, uma cidade de fronteira**: o processo de urbanização e o mercado de trabalho, a partir dos planos governamentais dos militares aos dias atuais. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Brasil, 2000.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEHASHI, S. et all (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MOREIRA, S. V.; BIANCO, N. R. D.; MARTINS, C. F. Precariedade Digital na Era de Abundância nas Redes? Políticas de Distribuição e Uso Da Internet Em Escolas Públicas Da Amazônia Legal. **Revista Brasileira De Gestão E Desenvolvimento Regional**. V.20, n 3, 2024. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/7551/1491>

MORESCO, M, C.; RIBEIRO, R. A comunicação na educação. **Conexão – Comunicação e Cultura**. v. 13, n. 25, p. 2011-2014. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/2616/1574>

NOVAES, M. B. C.; GIL, A. C. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **Ram. Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 134-160, fev. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-69712009000100007>.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**. N. 73, p. 9-40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWLjXZQ89XcqdBd/?format=pdf&lang=pt>.

_____; **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010.

O EDUCAMÍDIA. Educamídia. Disponível em: <https://educamidia.org.br/quem-somos>. Acesso em: 2 abr. 2025.

OLIVEIRA, M. D. Paulo Freire. In: **O Processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2º edição. Vozes, 1985.

OLIVEIRA, N. A.; SOLER, L. G.; PROTÁSIO, A. R. Lógica pedagógica e pensamento reflexivo com base em John Dewey e Paulo Freire: uma mesma epistemologia, diferentes perspectivas ético-políticas. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. V. 104, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/7rrkCcJcdn9S5sQR4LxLDbR/?format=pdf&lang=pt>.

PADILHA, H. L . M. Anísio Teixeira e o “direito à educação” – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. **Pro-Posições**. V. 33, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/G8tV74gVY7HHRKYpn5Jc6wk/?format=pdf&lang=pt>.

PERES, R. **Pelo Vidro**. Rondon do Pará: Berthier, 2013.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. S. S. Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**.

RAONY, J. M. Museu na Escola-Laboratório de John Dewey. **Revista Apotheke**. V. 7, n. 2, p. 92-103, 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20734>.

RECUERO, R. #FraudenasUrnas: estratégias discursivas de desinformação no Twitter nas eleições 2018. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 30, n. 3, p. 383-406, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202014635>. Acesso em: 08 jan. 2024.

_____.; SOARES, F.; ZAGO, G. Polarização, Hiperpartidarismo e Câmaras de Eco: Como circula a Desinformação sobre Covid-19 no Twitter. **Contracampo**. v. 40, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/45611>. Acesso em: 08 jan. 2024.

RODRÍGUEZ, M. A. P. Declaraciones para la proyección internacional de la educación en medios. **Comunicar**. v, 28, p. 123-125, 2007. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/28/28-16-manifiestos.pdf>.

ROSA, R.; SILVA, M. I. A práxis comunicacional e a construção de um saber emancipatório: um diálogo entre Freire, Kaplún e Martín-Barbero. **Animus - revista interamericana de comunicação midiática**. v. 18, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2443/2519>.

SÁDABA, C.; SALAVERRÍA, R. Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 81, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, G. S.; PAIVA, A. B. O Pensamento Educacional de John Dewey. **Cadernos da Fucamp**. v, 21, n.52, p.76-91, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2818>.

SANTOS, T. S. **Metodologias Ativas De Ensino-aprendizagem**. Olinda, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/565843/2/CARTILHA%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>

SESC. **Manifesto pela Educação Midiática - David Buckingham** [@SESCCampinasSP]. 18 de mai. de 2023. [vídeo]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7P5S-paaWfY&t=291s>

SCARCELLA, C. F. S. La Urgencia de la Educación Mediática en la Era de la Desinformación: Un Estudio de Caso en la Periferia de São Paulo. **MLS- Revista De Comunicação**. v, 2, n 2, p.

172-185, 2024. Disponível em: <https://www.mlsjournals.com/MLS-Communication-Journal/article/view/3300/569>

SCOCUGLIA, A. C. **Programa Paulo Freire Vivo 3 - Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos**. [@tvufpb]. 12 de set. de 2016. [video]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iwjRzpDILU0&t=139s>

SILVA, E.; BARRETO, S. P. Ano Anísio Teixeira No Museu Do Homem Do Nordeste: Educação Como Prioridade. In: SILVA, E.; BARRETO, S. P. (orgs.). **Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste**. Editora Massangana, 2021.

SOARES, I. O. Educação Midiática e Políticas Públicas: Vertentes Históricas da Emergência da Educomunicação na América Latina. In: Anais do V Encontro Brasileiro de Educomunicação: educação midiática e políticas públicas, 5., 2013, São Paulo. **Anais [...]** disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/download/19/16/618-1?inline=1>

_____; Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**. n. 1, p. 7-24, 2018.

_____; Educommunication landmarks in Latin America. In MATEUS, J. C.; ANDRADA, P. (org). **Media Education in Latin America** 1ª edição. Routledge, 2019.

_____; Educomunicación En Brasil: Charla Con Ismar De Oliveira Soares. [Entrevista concedida a] Camila Rocha Gusmão e Elaine Javorski. Grupo Comunicar Ediciones, 1ª edição, 2025.

_____; Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Comunicação & Educação**. n. 2, p. 15-26, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>

SOUSA, S. L. **Favelação: experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). 150f. Universidade Federal Fluminense – Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2019.

_____; **Mídias na Escola: educação midiática e políticas públicas para a educação formal no Brasil**. Tese (Doutorado em Comunicação). 270f. Universidade Federal Fluminense – Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2024.

SOUZA, M. Transamazônica: Integrar para não Entregar. **Nova Revista Amazônica**. v, 8, n, 1, p. 133-152, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/8624>.

STENBERG, G. Conceptual and perceptual factors in the picture superiority effect. **European Journal of Cognitive Psychology**. V, 18, n. 6, p. 813–847, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09541440500412361>.

STEVEN J. *et al.* False memories of fabricated political events. **Journal of Experimental Social Psychology**, V. 49, n. 2, p. 280-286, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.10.013>.

TEIXEIRA, A. **A Educação e a Crise Brasileira**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1956.

_____; Apresentação da 1ª edição. In Dewey, J. **Democracia e Educação**, 4ª edição. Editora Nacional, 1979.

TIC KIDS. **TIC KIDS ONLINE BRASIL 2024**: principais resultados. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2024_principais_resultados.pdf

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

THOMAN, E.; JOLLS, T. Media Literacy Education: Lessons from the Center for Media Literacy. **Teachers College Record**, v. 107, n. 13, p. 180-205, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146810810701309>.

TORNERO, J. M. P.; PAREDES, O.; SIMELIO, N. La media literacy in Europa. Dalla promozione della digital literacy alla Direttiva sui servizi dei media audiovisivi europei. **Form@re**, v. 10, n. 70, p. 12-20, 2012.

TRUST, T. *et al.* Critical Media Literacy in Teacher Education: Discerning Truth Amidst a Crisis of Misinformation and Disinformation. **Jl. of Technology and Teacher Education**. v. 30, n. 2, p. 167-176, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ace.20485>

UNIVESP. **D07 - Filosofia da Educação - John Dewey I: A Relevância da Experiência (1/2)**. [@univesptv]. 19 de jul. de 2010. [video]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Tc-vEXvg1I&t=3s>. Acesso em: 15 fev. 2025.

VALE, C.; VICENTE, V. R. R.; SILVA, G. P. Princípios da educação bancária na política educacional do estado do Pará. **Revista Cocar**. v. 16, n. 34, p.1-15, 2022.

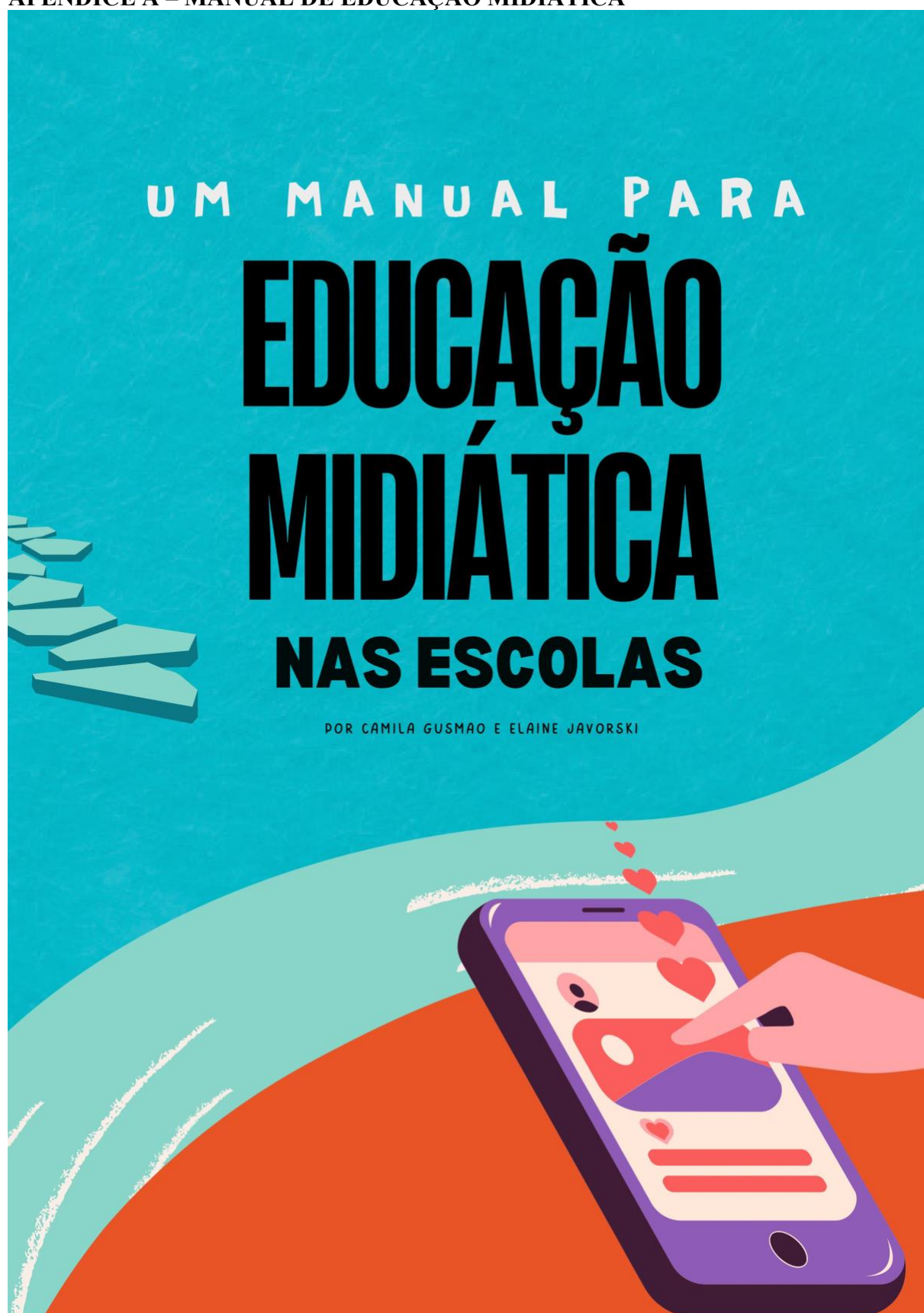
WARDLE, C. **“Fake News. It’s Complicated.”** First Draft News. 2019. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em 10 jan. 2024.

_____; DERAKHSHAN, H. **INFORMATION DISORDER: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>

WESTBROOK, R. B. Ensaio, por Robert B. Westbrook. In: ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (orgs.). **Jhon Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010, p. 11-32.

YOUNG, M. Para que servem as Escolas?. **Educação & Sociedade**. V. 28, n. 101, p. 1287-1302. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. Acesso em 15 set. 2024.

APÊNDICE A – MANUAL DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA



SUMÁRIO

- 02 INTRODUÇÃO
- 03 OBJETIVOS DO MANUAL
- 04 O QUE É A EDUCAÇÃO MUDIÁTICA?
- 05 ATIVIDADES REALIZADAS
- 08 COLOCANDO EM PRÁTICA
- 20 EQUIPE



INTRODUÇÃO



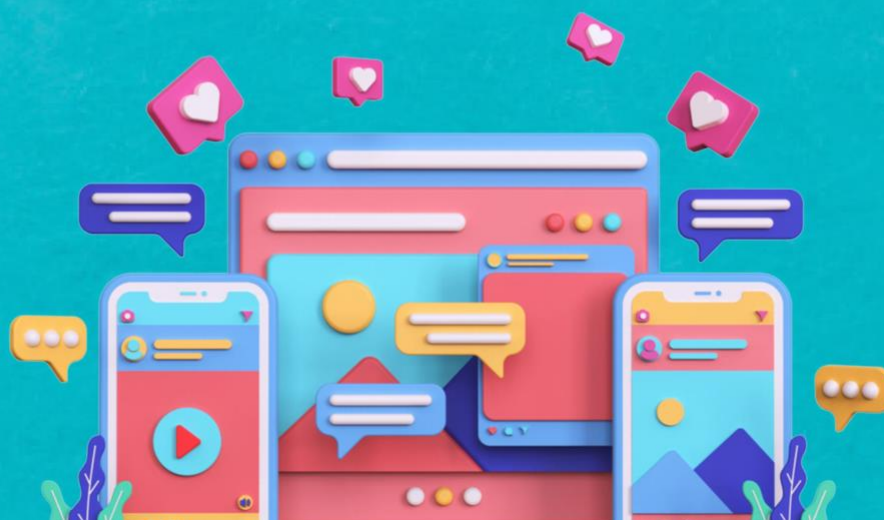
Este manual é um produto educacional derivado de uma pesquisa de dissertação de mestrado defendida em 2025, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão (PPGCOM/UFMA), intitulada "A Educação Midiática no combate à Desinformação: experiências de uma pesquisa-ação com jovens em Rondon do Pará". O material foi elaborado a partir das práticas e vivências desenvolvidas ao longo do estudo, realizado no primeiro semestre de 2024, em uma escola pública de Ensino Médio no interior do Pará, com uma turma do 2º ano composta por 45 estudantes. A pesquisa adotou o método da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), que se caracteriza como um estudo social de base empírica, realizado por meio de uma ação colaborativa para enfrentar um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de forma cooperativa

Também utilizamos como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla, entre outros aspectos, o campo jornalístico-midiático. Além de servir como objeto de análise, esse documento orientou a parte prática do trabalho, inspirando a implementação de algumas de suas recomendações. As atividades aqui reunidas foram desenvolvidas ao longo de aproximadamente 12 encontros, combinando momentos teóricos e práticos, com o objetivo de estimular o pensamento crítico dos estudantes no consumo e na produção de conteúdos midiáticos, em especial no ambiente digital, onde os participantes da pesquisa estão intensamente engajados.

OBJETIVOS DO MANUAL

Nosso objetivo é compartilhar com a sociedade as experiências vividas durante a pesquisa. Esperamos que este manual seja útil e relevante para professores, pesquisadores, gestores escolares, estudantes, promotores de políticas públicas, assim como para outros atores sociais interessados em Educação Midiática. É importante destacar que as experiências descritas e as atividades propostas neste manual não constituem regras rígidas. Elas devem ser compreendidas como exemplos que podem inspirar a realização de atividades semelhantes, adaptáveis a diferentes contextos sociais, faixas etárias e públicos, sejam estudantes ou não. Recomenda-se, portanto, que a disciplina seja ajustada de acordo com os recursos disponíveis, a infraestrutura do local e os interesses dos participantes.

A duração das atividades, a organização dos grupos, o número de participantes e os tipos de produções podem ser adaptados para atender às necessidades e realidades específicas, respeitando diferentes contextos linguísticos e culturais, além de garantir acessibilidade dos participantes. É recomendável que os aplicadores utilizem a criatividade, atualizando os exemplos e incorporando novos temas, de preferências os que estiverem em debate no momento de realização das atividades. Sempre que possível, deve-se registrar os resultados das atividades e, se desejado, compartilhá-los conosco para contribuir com a ampliação das práticas de Educação Midiática.



O QUE É EDUCAÇÃO MIDIÁTICA?



DEFINIÇÕES CONCEITUAIS

No campo acadêmico, identificamos distintas abordagens, com autores que utilizam diversas denominações, como Alfabetização Midiática, Letramento Midiático, Mídia-educação, Literacia, Educomunicação, entre outras, que, embora compartilhem aspectos semelhantes, apresentam algumas diferenças. Para o nosso estudo, utilizamos a perspectiva proposta por Buckingham (2013). Para o autor, a Educação Midiática vai além de simplesmente "saber usar" as ferramentas tecnológicas e produzir mensagens; ela se insere nesse contexto como um recurso fundamental para promover a compreensão crítica e aprofundada do funcionamento da mídia.

TROCA DE SABERES

É importante lembrar que no caso dos estudantes, a tarefa é incentivá-los, a partir de seus hábitos de consumo e compartilhamento de informações, a refletirem sobre suas atividades como "leitores" e "escritores" de textos na mídia, em um processo mais complexo e amplo, que envolve a compreensão dos fatores sociais e econômicos intrínsecos a ele. Sob esse aspecto, a produção midiática realizada pelos estudantes assume um grau maior de importância, devido ao potencial participativo que as tecnologias oferecem. Essa relação, portanto, deve ser construída por meio do diálogo, com o objetivo de desenvolver um ensino e aprendizagem mais reflexivos.

ATIVIDADES



1

APRESENTAÇÃO

O primeiro encontro deve ser destinado para a apresentação da pesquisa e dos assuntos que serão abordados ao longo do semestre, além das atividades que serão propostas. Aplicar um questionário para os estudantes e logo em seguida promover debates para entender o perfil da turma e como consomem produtos nas plataformas digitais.

2

A HISTÓRIA DA MÍDIA

Aula sobre o surgimento das primeiras formas de mídia de massa (jornais), mudanças da radiodifusão e do rádio como meio de comunicação de massa, impacto da chegada da televisão para a sociedade e setores da cultura popular, inserção da internet e as transformações que ela causou na indústria da mídia. Demonstrar, com exemplos, os diferentes formatos de mídia e suas características: Rádio; Televisão; Podcast; Jornal impresso; Mídia online. Apresentar como funciona a indústria da mídia, modelos de negócios, publicidade, assinatura e patrocínios.

3

JORNALISMO DE QUALIDADE

Discutir critérios para definir o que é jornalismo de qualidade. Apresentar quais são os critérios de noticiabilidade, para demonstrar de que forma uma informação se torna relevante e passa a ser considerada notícia. Explicar sobre o processo de construção de pautas, os diferentes tipos de fontes e a sua credibilidade. Explorar diferentes gêneros e formatos textuais presentes no jornalismo.

4

ANÁLISE DE JORNAIS IMPRESSOS

Atividade prática a ser realizada em grupo. Relembrar os conceitos apresentados na aula anterior para analisar os textos dos jornais impressos. Refletir sobre a importância de analisar de forma crítica os jornais e como aplicar essas habilidades em diferentes contextos para identificar a credibilidade das informações

5

DEBATE SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Para preparar a dinâmica, é recomendável solicitar previamente que os estudantes pesquisem sobre o tema, observem discussões recentes na mídia e registrem as fontes consultadas, sejam elas canais do YouTube, sites, perfis em redes sociais, jornais, podcasts ou outros meios.

6

DESINFORMAÇÃO E CHECAGEM DE NOTÍCIAS

Aula sobre desinformação, seu conceito, causas, e consequências para a sociedade. Exemplificar os diferentes tipos de desinformação: notícias falsas, boatos, teorias da conspiração, sátira, informações fora de contexto. Explicar como a desinformação pode ser propagada com mais facilidade através das redes sociais: links no whatsapp, funcionamento do algoritmo, bolhas, bots, fazenda de cliques. Mostrar maneiras de verificar informações através de ferramentas online como sites, agências e outras plataformas de checagem.

7

IMAGENS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Aula sobre a história da inteligência artificial e como essa ferramenta pode causar impactos no mundo do trabalho, na evolução da tecnologia e na produção da desinformação. Analisar o poder das imagens na composição das notícias, como são produzidas na mídia, seu impacto e influência na realidade. Refletir sobre o limite aceitável da manipulação e edição de imagens. Exemplificar imagens manipuladas por inteligência artificial e deepfake.

8**VISITAS DE CAMPO**

O oitavo encontro deve proporcionar aos estudantes uma experiência prática de aproximação com o campo do jornalismo. Para isso, pode-se organizar uma visita a uma instituição de ensino ou veículo de comunicação, permitindo que conheçam os espaços de produção e os recursos utilizados na área.

9**REUNIÃO PARA ORGANIZAR AS ATIVIDADES PRÁTICAS**

É importante dedicar um momento para dialogar com a turma sobre o andamento das atividades, avaliando o que já foi realizado e identificando possíveis ajustes. No exemplo prático deste manual, utilizamos esse momento para organizar os grupos de apresentação dos programas de rádio na escola.

10**JOGO DE CARTAS "REAL OU FAKE?"**

Atividade prática com um jogo de cartas desenvolvido para o combate à desinformação. Incentivar os alunos a colocarem em prática, de forma descontraída, o conteúdo aprendido ao longo das aulas.

11**RÁDIO NA ESCOLA**

Os estudantes, divididos em grupos, devem fazer apresentações semanais, com 20 minutos de duração no intervalo das aulas. Cada grupo elabora um roteiro, define funções (locutores, operadores, repórteres e roteiristas) e estrutura o conteúdo, incluindo entrevistas, escolha de músicas, um tema de interesse público e a leitura de notícias da semana.

12**AVALIAÇÃO**

Por fim, deve-se avaliar, em conjunto com a turma, o que foi aprendido, os pontos positivos e negativos. Esse momento é fundamental para valorizar a participação dos estudantes, receber sugestões que possam orientar a continuidade e melhoria das próximas práticas de educação midiática em outras turmas.

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 1: APRESENTAÇÃO

CONVERSA INICIAL

O primeiro encontro com a equipe escolar e os estudantes é fundamental para estabelecer o diálogo, apresentar a proposta da pesquisa e iniciar as atividades de educação midiática de forma participativa.

CONHECENDO OS DOCENTES

Antes de iniciar as atividades com os alunos, realizamos uma reunião com duas professoras da turma, o coordenador pedagógico e a diretora da escola. Os docentes compartilharam alguns dos materiais trabalhados em sala, como textos sobre o uso da internet, e informaram sobre aulas futuras relacionadas a fake news e cyberbullying. Nesse contexto, expressaram preocupações com o uso excessivo do celular pelos alunos, que impacta o rendimento das turmas, e relataram dificuldades no uso de equipamentos pedagógicos, como computadores e acesso à internet.

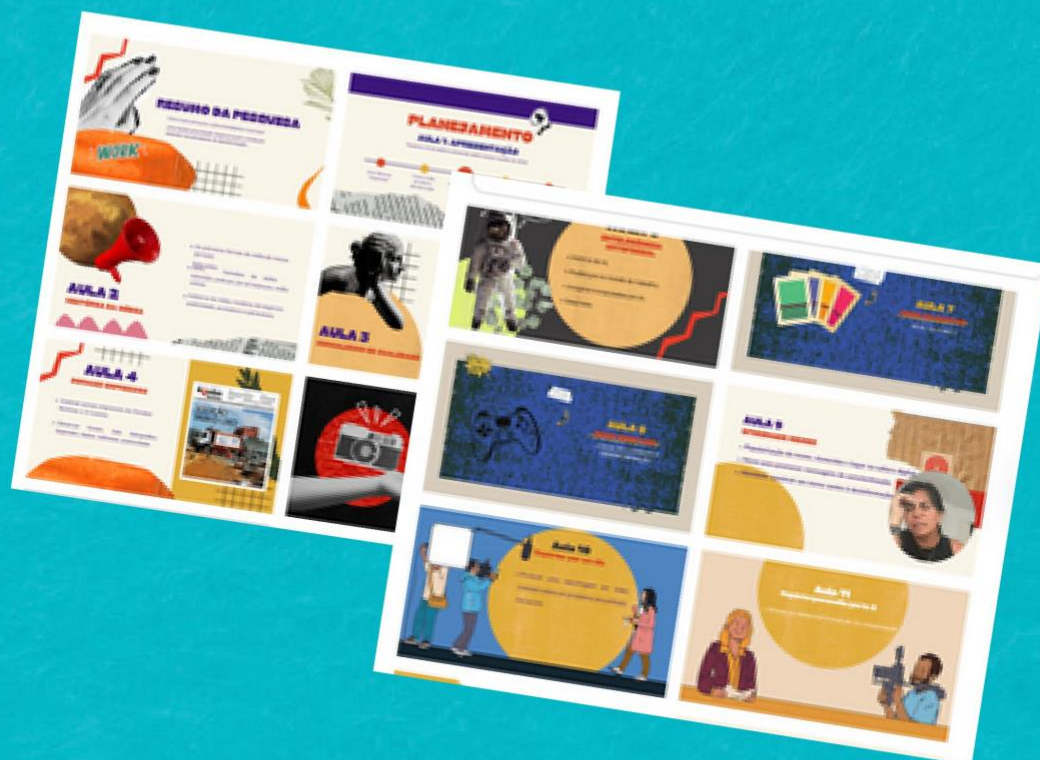
ENCONTRO COM ESTUDANTES

Durante a atividade, abrimos espaço para que os próprios estudantes sugerissem assuntos de interesse, incentivando a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Utilizamos recursos visuais, como slides, para detalhar a proposta do estudo, a duração da pesquisa, os temas dos encontros, os jogos educativos que poderiam ser aplicados e imagens do estúdio de jornalismo, destacando a possibilidade de gravar conteúdos diversos. A aplicação do questionário inicial possibilitou observar o interesse dos estudantes e gerou reflexões sobre o uso do celular, revelando uma autoavaliação sobre o tempo dedicado às redes sociais. Durante o encontro, apresentamos, com o auxílio de um projetor, jornais impressos produzidos semestralmente pela Faculdade de Jornalismo da Unifesspa, como parte das atividades práticas planejadas. Um dos alunos compartilhou que havia participado de uma entrevista publicada em uma edição do jornal, reforçando o engajamento e a conexão com situações do cotidiano.

MATERIAIS UTILIZADOS:
NOTEBOOK, CAIXA DE SOM
PORTÁTIL, PROJETOR DE IMAGENS

SLIDES



DICAS

Apresentar a pesquisa e as atividades de forma visual e atrativa;
 Aplicar questionário inicial para reflexão sobre mídias e celular;
 Incentivar sugestões de temas pelos alunos;
 Introduzir experiências práticas concretas, como jornais ou visitas ao estúdio;
 Registrar dúvidas, sugestões e percepções para orientar encontros futuros.

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 2: A HISTÓRIA DA MÍDIA

PREPARAÇÃO E ESPAÇO

O segundo encontro ocorreu em 02 de abril de 2024, no auditório da escola, que funciona como sala de mídias. A mudança de espaço foi necessária devido a dificuldades na sala de aula para preparar equipamentos como projetor, computador e caixa de som, o que consumia tempo e prejudicava o planejamento.

CONTEÚDOS E ATIVIDADES

Durante o encontro, discutimos a história da mídia, iniciando pela prensa de Gutenberg e os primeiros jornais impressos. Abordamos a chegada da Família Real ao Brasil e a introdução da primeira prensa no país, refletindo sobre como a demora dessa tecnologia impactou o acesso à Educação Superior. Exploramos também a história do rádio, enfatizando sua relevância local, e trouxemos exemplos da cidade, como o programa da Rádio Educadora, que auxiliou na alfabetização dos primeiros habitantes.

EXEMPLOS UTILIZADOS

Apresentamos trechos de radionovelas e vídeos sobre a televisão, destacando seu impacto na cultura popular. A intenção foi proporcionar compreensão sobre a evolução da mídia, seu funcionamento, seu papel na sociedade e como a população consome e se comunica por meio dela. Também foram abordados aspectos da indústria da mídia, como modelos de negócios, publicidade, assinaturas e patrocínios.



PRIMEIRO JORNAL DO BRASIL

MATERIAIS UTILIZADOS:
NOTEBOOK, CAIXA DE SOM
PORTÁTIL, PROJETOR DE IMAGENS

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 3: JORNALISMO DE QUALIDADE

ATIVIDADES E CONTEÚDOS

Iniciamos a discussão com perguntas como: "O que desperta o seu interesse em ler uma notícia?", e analisamos como os estudantes consomem informações locais. Observou-se que, apesar da ausência de veículos jornalísticos profissionais na cidade, há páginas que divulgam notícias sobre acontecimentos locais, frequentemente centradas em assaltos, acidentes e crimes, muitas vezes sem checagem adequada.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

As técnicas foram exemplificadas com diferentes tipos textuais, incluindo páginas de fofoca e textos opinativos, permitindo aos estudantes analisar informações e discutir fontes confiáveis a partir de conteúdos que já consumiam. Um dos textos trabalhados foi uma charge publicada no dia anterior sobre o fim do jornal impresso.



MATERIAIS UTILIZADOS:
NOTEBOOK, CAIXA DE SOM
PORTÁTIL, PROJETO DE IMAGENS

COLOCANDO EM PRÁTICA

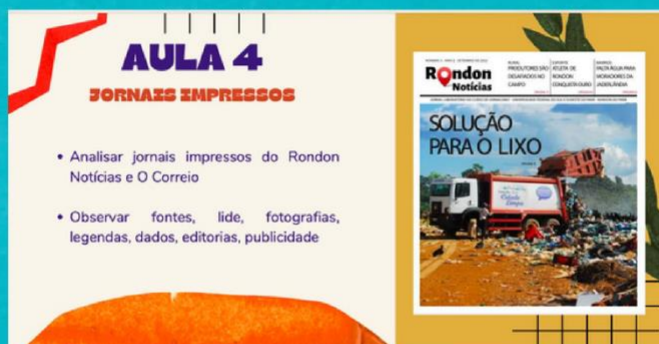
AULA 4: ANÁLISE CRÍTICA DE JORNAIS IMPRESSOS

PREPARAÇÃO E ESPAÇO

A atividade utilizou exemplares semestrais doados pelo curso de Jornalismo da UNIFESSPA, produzidos por estudantes, e jornais do grupo O Correio de Carajás, veículo local de Marabá (147 km de Rondon). Retomamos o uso da sala de aula, ambiente familiar aos estudantes, já que a atividade não exigia projetor e favorecia maior conforto e engajamento.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

- Os alunos receberam um conjunto de questões via QR code para responder em seus cadernos, contemplando aspectos objetivos (nome do jornal, data, edição, gênero jornalístico, fontes) e análise crítica (identificação de vieses e verificação da fundamentação das informações).
- Cada estudante escolheu uma reportagem e descreveu como ela poderia ser adaptada para outras linguagens e formatos, como telejornal, redes sociais ou podcast, atividade que despertou grande interesse.
- Durante a análise, muitos alunos se conectaram com conteúdos locais, reconhecendo ruas, estabelecimentos e pessoas mencionadas, fortalecendo o vínculo com a realidade da cidade.



MATERIAIS UTILIZADOS: JORNAIS IMPRESSOS

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 5: DEBATE SOBRE LIBERDADE DE EXPRESSÃO

PREPARAÇÃO E ATIVIDADES

- Os estudantes foram orientados a pesquisar previamente o tema, analisando discussões recentes na mídia e registrando as fontes utilizadas (YouTube, sites, redes sociais, jornais, podcasts etc.).
- Durante a atividade, investigamos o comportamento dos alunos nas redes sociais: interação com outros usuários, tipo de conteúdo compartilhado, experiências de indignação ou censura.
- Exibimos um vídeo sobre liberdade de expressão, abordando casos de discursos de ódio, comentários desrespeitosos e desinformação, incentivando a reflexão crítica.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

- Os estudantes discutiram ativamente situações em que a atuação da mídia impacta a liberdade de expressão, analisando restrições a perfis que disseminam informações falsas ou preconceituosas.
- Trazer à discussão um episódio local – incêndio em uma escola pública – permitiu refletir sobre limitações à liberdade de expressão e a ausência de apuração jornalística. O caso destacou a diferença entre conteúdos replicados por perfis de redes sociais e o jornalismo profissional, reforçando a importância da verificação de fontes e da cobertura ética.
- Muitos alunos identificaram páginas de memes transformadas em “portais de notícias” como principal fonte local, evidenciando a falta de veículos jornalísticos profissionais na região e a necessidade de jornalismo qualificado para informar a comunidade.



LINK:
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WA
TCH?v=0400twnL5LU](https://www.youtube.com/watch?v=0400twnL5LU)

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 6: DESINFORMAÇÃO E CHECAGEM DE NOTÍCIAS

PREPARAÇÃO E ATIVIDADES

Abordamos como a desinformação influencia opiniões, gera pânico e se dissemina rapidamente pelas redes sociais, incluindo WhatsApp, clickbait e bots. Apresentamos práticas de verificação de informações, como checar fontes, datas, consultar outros veículos e usar busca reversa de imagens.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Os estudantes analisaram exemplos reais e falsos, assistiram a um vídeo sobre o tema e conheceram sites de checagem de notícias. Também refletimos sobre motivações por trás da produção de conteúdos falsos, como monetização e interesses políticos, reforçando a importância da análise crítica e do compartilhamento responsável.



IMAGEM FALSA DO PAPA FRANCISCO

MATERIAIS UTILIZADOS:
NOTEBOOK, CAIXA DE SOM
PORTÁTIL, PROJETOR DE IMAGENS

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 7: IMAGENS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

PREPARAÇÃO E ATIVIDADES

Utilizamos materiais do Educamídia e exemplos recentes, como as enchentes no Rio Grande do Sul, nas quais circulou desinformação por meio de imagens falsas geradas por IA. A situação evidenciou que muitos estudantes não verificam a veracidade das informações, revelando pouca prática de checagem diante do fluxo contínuo de conteúdos nas redes sociais.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Também analisamos a fotografia icônica A mãe migrante de Dorothea Lange, questionando se os alunos poderiam identificar sua autenticidade apenas pela visualização. A discussão serviu para introduzir ferramentas como a busca reversa de imagens no Google como recurso de verificação. Por fim, os estudantes foram divididos em grupos para elaborar uma pauta e produzir um texto de uma lauda, incluindo tema da reportagem, dados, sugestões de ilustrações, fontes de pesquisa e entrevistas, aplicando na prática os conceitos discutidos sobre imagens e verificação de informações.



MÃE MIGRANTE - DOROTHEA LANGE

MATERIAIS UTILIZADOS:
NOTEBOOK, CAIXA DE SOM
PORTÁTIL, PROJETOR DE IMAGENS

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 8: VISITA AOS LABORATÓRIOS

PREPARAÇÃO E ATIVIDADES

levamos os estudantes para conhecer as instalações do curso de Jornalismo da Unifesspa, que conta com laboratórios de jornalismo digital, telejornalismo e radiojornalismo. O objetivo foi aproximar os alunos da prática profissional e fornecer subsídios para a criação de um programa de rádio na escola.

Contamos com a colaboração do professor de radiojornalismo, que ministrou uma palestra sobre produção de conteúdo em áudio

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

O objetivo foi mostrar os bastidores da notícia, destacando processos de apuração, técnicas de produção e critérios éticos e responsáveis, promovendo a compreensão e valorização do jornalismo profissional.



COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 9: JOGO "REAL OU FAKE"

JOGANDO

No nono encontro, aplicamos o jogo de cartas "Real ou Fake?", com o objetivo de testar o conhecimento dos estudantes e o grau de desconfiança em relação a notícias verdadeiras e falsas. Adaptamos a dinâmica, dividindo a turma em dois grupos, cada um com cinco cartas de perguntas e cinco de respostas.

As perguntas abordaram diferentes tipos de desinformação, enquanto as respostas indicavam se a informação era verdadeira ou falsa e sugeriam formas de checagem. A atividade despertou grande interesse, pois permitiu discutir temas relevantes de forma lúdica e descontraída. Apesar de considerarem algumas perguntas fáceis e recorrerem ao celular para verificar informações, os alunos erraram apenas uma questão, mostrando engajamento e atenção durante a dinâmica.

COLOCANDO EM PRÁTICA

AULA 10: RÁDIO NA ESCOLA"

APRESENTAÇÕES

Nos encontros seguintes, realizamos as apresentações dos programas de rádio, inicialmente planejadas para ocorrer semanalmente, mas concentradas em uma única semana devido a outros eventos escolares, como festa junina, feira de ciências e provas.

APRESENTAÇÕES

A atividade revelou transformações importantes nos alunos: aqueles que antes demonstravam receio ou vergonha se sentiram mais confiantes, desenvolvendo interesse em criar sua própria forma de comunicação. A experiência mostrou-se engajadora e significativa, evidenciando o impacto da pesquisa-ação na apropriação de conhecimentos jornalísticos e midiáticos pelos estudantes.



RÁDIO NA ESCOLA

EQUIPE



CAMILA GUSMÃO

Pesquisadora

Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão (PPGCOM/UFMA). Integra a Alfamed Jovem – Red interuniversitária EuroAmericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía.



ELAINE JAVORSKI

Orientadora

Doutora em Sociologia da Comunicação e dos Media pela Universidade de Coimbra (2016). Atualmente é professora adjunta do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

-Entrevista com estudantes

Bloco 1- Dados socioeconômicos

- Idade?
- Em qual bairro você mora? (Pode ser zona rural)
- Gênero?
- Como se autodeclara (cor)?
- Renda familiar?
- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?
- Qual é o nível de escolaridade do seu pai?
- Pretende fazer curso superior? Se sim, qual?

Bloco 2 – Dados relacionados ao ensino de mídia na escola (competências exigidas pela BNCC)

- Já teve contato com veículos de comunicação durante as atividades da escola? (rádio, Tv, jornal impresso, internet, podcast) Se sim, em qual ano escolar?
- Algum professor já pediu que fizesse uma atividade como podcast, vídeo, texto jornalístico? Se sim, qual atividade você realizou?
- Usa alguma plataforma ou rede social para pesquisar e responder tarefas da escola? Se sim, quais?
- Se sim, onde aprendeu a realizar as pesquisas (na escola com o professor, em casa ou por conta própria)
- Reconhece a importância de identificar e referenciar as fontes utilizadas para os trabalhos escolares?
- Já utilizou o Chatgpt ou alguma outra Inteligência Artificial (IA)?
- Já utilizou IA para responder atividades da escola?
- Utiliza o celular para resolver as atividades da escola?
- Utiliza o computador para resolver as atividades da escola?

Bloco 3 – Dados relacionados ao acesso e uso das mídias digitais

- Possui internet em casa?
- Se sim, qual é a modalidade do serviço? (dados móveis, internet banda larga)
- Possui televisão em casa?
- Se sim, utiliza algum serviço pago (qual) ou antena parabólica com canais livres?
- Você segue veículos de comunicação nas redes sociais? Se sim, quais?
- Você assiste televisão?
- Se sim, quais programas assiste com mais frequência?
- Consome conteúdos em plataformas de streaming? Se sim, quais?
- Utiliza aparelhos ou sites piratas para ter acesso a conteúdos pagos?
- Você possui algum dos seguintes dispositivos para uso pessoal? (Smartphone, Tv Computador, videogame, tablet)?
- Com que idade teve o primeiro celular?
- Quais plataformas você utiliza no dia a dia? (youtube, instgram, tik tok, SnapChat, Facebook, Twitter, Messenger, Pinterest, Discord, Reddit, Twitch, WhatsApp, outros)
- O que você procura nessas plataformas? (informações gerais, estudos, entretenimento, notícias)
- Quanto tempo você passa utilizando as seguintes redes sociais (colocar quadro com as redes mencionadas acima e tempo)

-Com que frequência você verifica seu telefone (sem contar quando está dormindo ou na escola)? (a cada 5 minutos...)

Obs: pedir pra que eles verifiquem nas configurações do celular o tempo de uso

-Como se sente em relação ao tempo que passa utilizando mídias digitais? (bem, uso exageradamente...)

-Que horas você para de utilizar as mídias (celular) durante a noite?

-Quais regras sua família tem sobre o uso de mídia digital? (Local onde você não pode usar, aplicativos que você não pode usar, horários em que você não pode usar, limites de tempo total, nenhuma dessas, temos outras regras)

-Quando você está usando um dispositivo, com que frequência você também está usando outros dispositivos ao mesmo tempo (por exemplo: assistindo TV e enviando mensagens para seus amigos)?

-Qual plataforma ou aplicativo você MAIS utiliza para interagir com outras pessoas?

-Você cria conteúdo para as redes? (vídeo no youtube, Instagram, tiktok)

-Se respondeu sim na pergunta anterior: qual é o assunto mais comum nos conteúdos que produz? (jogos, lifestyle, maquiagem, futebol, vestibular, disciplinas da escola)

Bloco 4- Como consome produtos jornalísticos e da mídia em geral

-Quais meios de comunicação você utiliza para se informar?

-Você assiste algum jornal na TV (se sim, qual)?

-Você considera que o programa mencionado acima é confiável? Justifique

-Você lê notícias na internet? Se sim, em qual site?

-Você considera que o site mencionado acima é confiável? Justifique

-Você sabe a diferença entre fato e opinião?

-Por onde consome notícias da sua cidade? (Site, perfil no Instagram, blogueiro, grupo de whatsapp, rádio)?

-O que faz quando recebe links de reportagens? (só lê o título, abre o link)

Obs: desenvolver melhor essa questão dos links (Costuma compartilhar links sem verificar se a informação é confiável?)

-Você consome podcasts? Se sim, quais? Em qual plataforma? (Spotify, cortes no youtube ou tiktok)

-Você ouve rádio? (sim, não, raramente)

-Se sim, qual?

-Você lê revistas? (sim, não, raramente)

-Se sim, qual?

-Você lê livros? (sim, não, raramente)

-Você assiste filmes (sim, não, raramente)

Bloco 5 – Competências relacionadas à mídia e desinformação

- O que faz você confiar no que alguém está dizendo online? (marque todas as opções que se aplicam: alguém que eu conheço e confio os apresentou, a conta deles é verificada, avaliações ou opiniões de outras pessoas, eles têm muitos "seguidores", eles têm patrocinadores)

-Quanto você se considera influenciado pelas redes sociais e pelos influenciadores? (colocar escala)

-Você confia em todas as informações que encontra na internet?

-Como faz para checar as informações que consome na internet?

-Você já RECEBEU alguma desinformação na internet? Se sim, descreva o caso e como descobriu que era um conteúdo falso

- Você já COMPARTILHOU alguma desinformação na internet? Se sim, descreva o caso e como descobriu que era um conteúdo falso?

- Você se sente confiante para checar informações?
- Você considera que as fakenews são um problema para a sociedade

-Entrevista com Docentes

- 1) Você se considera uma pessoa informada?
- 2) Você se considera uma pessoa que entende a tecnologia (maneja redes sociais ou sabe como ensinar para os alunos pra eles usarem em atividade)
- 3) Você se considera uma pessoa que sabe diferenciar o que é desinformação dos meios de comunicação?
- 4) consome informação local e onde?

APÊNDICE C - PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

Turno/turma: 2º a

Período letivo: 1º semestre de 2024

Número de discentes na turma: 45

Carga horária: duas aulas semanais de 45 minutos cada

Período de aulas: março a junho

Dia e horário da semana: terça-feira às 08h45

EMENTA

História da mídia; formatos e narrativas do jornalismo; critérios de noticiabilidade; jornalismo local; diferença entre fato e opinião no jornalismo; análise de jornais impressos; análise textual; desinformação; checagem de fatos; Inteligência Artificial generativa; análise de imagens manipuladas; *Deepfake*; jogos didáticos; produção de memes; produção de reportagem.

OBJETIVO GERAL

- Incentivar a produção e o consumo crítico de conteúdos jornalísticos em geral, com ênfase nas mídias digitais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a evolução da mídia e seus impactos tecnológicos
- Observar os diferentes formatos do conteúdo jornalístico
- Reconhecer critérios de noticiabilidade e como é feita a seleção das notícias em diferentes veículos de comunicação
- Identificar a diferença entre fato e opinião em textos jornalísticos e programas de TV
- Analisar de forma crítica os jornais impressos e identificar elementos como manchete, fotografias, lide;
- Examinar diferentes tipos de desinformação e suas consequências para diversos setores da sociedade;
- Desenvolver habilidades para checar informações encontradas na internet
- Formular estratégias para identificar imagens manipuladas ou criadas por Inteligência artificial;
- Explorar o uso de jogos como ferramenta de ensino para o combate à desinformação;
- Produzir e utilizar memes como forma de combate à desinformação
- Colocar em prática as habilidades de produção de reportagens

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

As aulas estão divididas em um encontro semanal, toda terça, das 8h45 às 10h30, durante os meses de março a junho de 2024.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Uso de slides com infográficos, vídeos, músicas e imagens para ilustrar os assuntos;
- Leitura e análise de jornais locais (jornal laboratório do curso de Jornalismo e O Correio);

- Aplicação de jogos de cartas e jogos digitais para computador e/ou celular para promover a interação entre os estudantes;
- Explorar ferramentas digitais de checagem de fatos;
- Promover discussões em grupo;
- Realizar exercícios práticos como a produção de reportagens utilizando o celular
- Produção e gravação de podcast e telejornal no estúdio da universidade.

Encontro	Data	Atividade	Objetivo	Materiais
01		- Apresentação: Apresentação da pesquisa e dos assuntos que serão abordados ao longo do semestre, além das atividades que serão propostas. Aplicar o questionário para os estudantes e logo em seguida promover debates para entender como consomem produtos nas plataformas digitais.	Realizar o diagnóstico da turma para compreender a realidade dos estudantes e de que forma as atividades propostas podem se adequar ou serem modificadas para atender ao perfil do grupo.	
02		- História da mídia: Aula sobre o surgimento das primeiras formas de mídia de massa (jornais), mudanças da radiodifusão e do rádio como meio de comunicação de massa, impacto da chegada da televisão para a sociedade e setores da cultura popular, inserção da internet e as transformações que ela causou na indústria da mídia. Demonstrar, com exemplos, os diferentes formatos de mídia e suas características: Rádio; Televisão; Podcast; Jornal impresso; Mídia online. Apresentar como funciona a indústria da mídia, modelos de negócios, publicidade, assinatura e patrocínios. Exercício: Promover um debate sobre os desafios relacionados à liberdade de imprensa.	Promover uma compreensão geral sobre como funciona a mídia, sua evolução ao longo dos anos e o papel que ela desempenha na sociedade, além de incentivar a reflexão sobre como a sociedade se comunica e consome informações.	
03		- Jornalismo de qualidade: Discutir critérios para definir o que é jornalismo de qualidade. Apresentar quais são os critérios de noticiabilidade, para demonstrar de que forma uma informação se torna relevante e passa a ser considerada notícia. Explicar sobre o processo de construção de pautas, os diferentes tipos de fontes e a sua credibilidade. Explorar diferentes gêneros e formatos textuais presentes no jornalismo. Exercício: promover um debate sobre a diferença entre fato e opinião no jornalismo.	Incentivar a análise crítica do tipo de informação que é consumida, compreender as formas de identificar se determinado conteúdo tem qualidade e credibilidade.	
04		- Jornais impressos e análise textual: Atividade prática a ser realizada em grupo. Relembrar os conceitos apresentados na aula anterior para analisar os textos dos jornais impressos. O material utilizado consiste em dois tipos de produções. A primeira vem do jornal laboratório realizado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), através do curso de jornalismo, com notícias sobre Rondon do Pará, feitas por	Refletir sobre a importância de analisar de forma crítica os jornais e como aplicar essas habilidades em diferentes contextos para identificar a credibilidade das informações.	Jornais Impressos Unifesspa e O Correio,

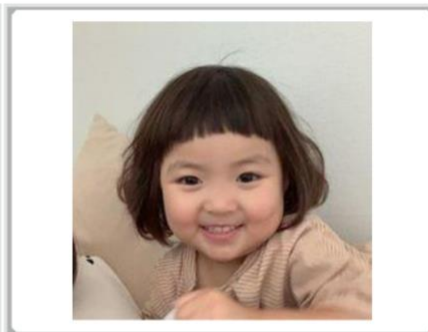
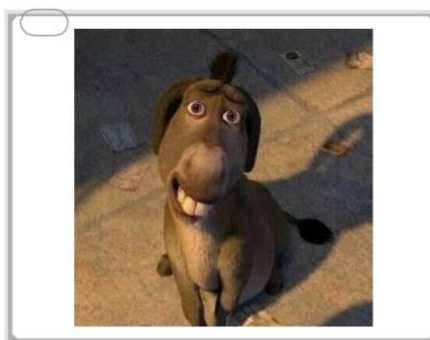
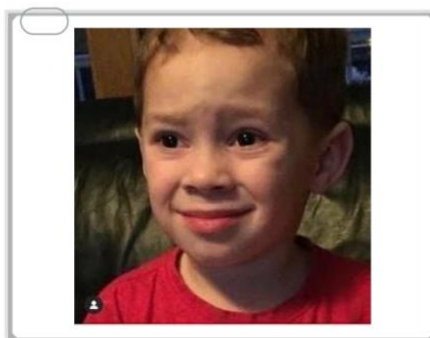
		<p>estudantes de jornalismo. A segunda será do jornal O Correio, veículo de comunicação local, com notícias da região.</p> <p>Exercício: observar e registrar no caderno (exercício com questões discursivas) a análise do título das reportagens, fontes, lide, fotografias, legendas, diferentes tipos de editoria, publicidade, capa do jornal. Após a realização da atividade, promover um debate com as respostas do exercício e as impressões dos jornais analisados.</p>		
05		<p>- Desinformação e checagem de notícias: Aula sobre desinformação, seu conceito, causas, e consequências para a sociedade. Exemplificar os diferentes tipos de desinformação: notícias falsas, boatos, teorias da conspiração, sátira, informações fora de contexto. Explicar como a desinformação pode ser propagada com mais facilidade através das redes sociais: links no whatsapp, funcionamento do algoritmo, bolhas, bots, fazenda de cliques. Mostrar maneiras de verificar informações através de ferramentas online como sites, agências e outras plataformas de checagem.</p> <p>Exercício: atividade para verificar notícias através do celular. Dividir a turma em grupos, cada um deve ficar com uma informação para realizar a checagem e depois apresentar para a classe de que forma (passo a passo) realizou essa investigação.</p>	<p>Mostrar para os estudantes que nem tudo que está na internet é verdade. Além das maneiras de identificar informações falsas, sugerir atitudes necessárias ao se deparar com a desinformação nas plataformas digitais.</p>	Vaza Falsiane
06		<p>- Inteligência Artificial e imagens manipuladas: Aula sobre a história da inteligência artificial e como essa ferramenta pode causar impactos no mundo do trabalho, na evolução da tecnologia e na produção da desinformação. Analisar o poder das imagens na composição das notícias, como são produzidas na mídia, seu impacto e influência na realidade. Refletir sobre o limite aceitável da manipulação e edição de imagens. Exemplificar imagens manipuladas por inteligência artificial e deepfake.</p> <p>Exercício: análise de imagens, com uma seleção de materiais verdadeiros e falsos, para que os estudantes façam a identificação.</p>	<p>Reflexão sobre os objetivos das imagens para compor uma história e saber como identificar imagens e vídeos manipulados.</p>	Educamídia

07		<p>- Jogo de cartas Real ou Fake:</p> <p>Atividade prática com um jogo de cartas desenvolvido para o combate à desinformação. Incentivar os alunos a colocarem em prática, de forma descontraída, o conteúdo que aprendeu ao longo das aulas. Regras do jogo: dividir a turma em dois grupos, o grupo 1 fica com as cartas de perguntas, distribuídas entre os integrantes e o grupo 2 com as cartas de resposta, cujo os números são correspondentes. O aluno com a carta da pergunta lê o texto e toda a turma debate se a informação é verdadeira ou falsa. Depois do debate o aluno com a carta de resposta correspondente lê a resposta.</p>	<p>Auxiliar na fixação do conteúdo apresentado por meio de uma atividade lúdica. Espera-se que os estudantes tenham conhecimento para desconfiar e identificar as informações falsas.</p>	Jogo de cartas do projeto iLab
08		<p>- Jogos digitais contra a desinformação:</p> <p>Apresentar para os estudantes diferentes plataformas e jogos, que podem ser acessados pelo computador e/ou celular, utilizados para combater a desinformação.</p> <p>Exercício: os alunos devem jogar e depois listar o que contém no game para combater a desinformação</p>	<p>Promover o uso consciente de ferramentas digitais.</p>	Newsgames Marciano
09		<p>- Oficina de memes contra a desinformação:</p> <p>Aula sobre a popularização do meme, seus elementos e o lugar que ocupa na cultura digital. Reflexão sobre a utilização de memes para promover mensagens de conscientização, analisar exemplos de memes criados com o objetivo de combater a desinformação. Apresentar diversas plataformas com ferramentas de edição de imagens para criar memes.</p> <p>Exercício: cada estudante, utilizando o celular ou computador, deve construir seu próprio meme de combate à desinformação e depois compartilhar com a turma.</p>	<p>Produção crítica e consciente de conteúdos para as plataformas digitais.</p>	Museu de memes
10		<p>- Repórter por um dia: Atividade prática na qual os estudantes devem formar grupos para produzir uma reportagem em vídeo. Cada grupo terá que criar uma pauta baseada em um problema da escola</p>	<p>Produzir conteúdos com responsabilidade, compreender na prática o</p>	

		encontrado por eles. Os estudantes podem gravar e editar um vídeo de até três minutos, com o celular, no ambiente da escola, com a possibilidade de entrevistar outros alunos, diretora, professores, secretárias ou funcionários dos serviços gerais. Ao fim da atividade, as produções serão reunidas, apresentadas e comentadas pela turma.	processo de construção de uma notícia.	
11		Segunda parte da atividade Repórter por um dia: Visitar o estúdio de telejornalismo da Unifesspa e gravar um telejornal com as pautas criadas na escola.		
12		- Visitar estúdio de rádio e gravar podcast: Dividir a turma em grupos para gravarem um podcast com duração de cinco minutos cada. A sugestão é que os estudantes criem o roteiro com dicas básicas para combater a desinformação nas plataformas digitais.	Produzir de forma crítica um conteúdo consumido pelo público jovem, com a intenção de despertar interesse em desenvolver atividades relacionadas à mídia e ao assunto em questão.	
13		- Final da pesquisa: Realizar uma dinâmica de despedida, analisar o que os estudantes conseguiram absorver durante a pesquisa e aplicar novo questionário e fazer grupo focal.	Analisar os resultados obtidos com a experiência de letramento midiático.	
Extra 1		- Newsgame sobre a história de Rondon do Pará: Aproveitar a data do aniversário da cidade para apresentar aos estudantes um jogo sobre a história de Rondon e debater sobre a importância de informações sobre a cidade em que vivem. Apresentar jornais antigos e analisar os fatos históricos que aconteceram desde a fundação do município.	Refletir sobre a importância das informações locais.	Jogo Dentro da História
Extra 2		- História em quadrinhos: Apresentar exemplos de histórias em quadrinhos e plataformas de criação das histórias. Exercício: Alunos devem criar histórias em quadrinho com uma mensagem de conscientização sobre a desinformação, uso crítico da mídia e a importância do jornalismo de qualidade.	Produção de conteúdo e prática do aprendizado	Quadrinhos da Aos Fatos

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO PARA ESTUDANTES

1. No geral, você gostou das aulas? *

☐ Amei (Excelente)☐ Bom d+ (Ótimo)☐ Foi ok (Bom)☐ Achei + ou - (Regular)☐ Gostei não (Ruim)☐ Não sou capaz de opinar

2. Essa disciplina foi útil para te ajudar a consumir conteúdo na internet de forma mais crítica? *



Super (Excelente)



☐ Sim (Ótimo)



☐ Algumas coisas kk (Bom)



☐ Na vdd nem (Regular)



☐ Já tava sabendo de tudo (Ruim)



☐ Vish nem lembro



3 Você indicaria essa disciplina para os colegas das outras turmas da escola? *



☒ Com certeza



☐ Acho que sim



☐ Talvez



☐ Acho que não



☐ Vou ver e te aviso



☐ Jamais!



- 4 Como avalia o conteúdo apresentado em sala? *
- 5 Qual é a sua opinião sobre os materiais e exemplos discutidos nos encontros? *
- 6 Qual é a sua impressão sobre as atividades práticas realizadas (como a rádio)? *
- 7 Teve algo que não gostou na disciplina? Descreva. *
- 8 Tem alguma sugestão de melhoria? *
- 9 Sente falta desse tipo de conteúdo na escola? *
- 10 Essa disciplina te ajudou em algo? Descreva como. *
- 11 Os assuntos discutidos em sala geraram algum debate no ambiente familiar? Se sim, descreva.
- 12 Os assuntos discutidos em sala geraram algum debate no ambiente escolar, com os colegas e/ou professores? Se sim, descreva.