UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMILA VENCESLAU MEIRA DE MEDEIROS

PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL

Presidente Prudente
2024

CAMILA VENCESLAU MEIRA DE MEDEIROS

PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NACIONAL E INTERNACIONAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Maria de Lima

Presidente Prudente
2024

M488p

Medeiros, Camila Venceslau Meira de
Práticas de mídia-educação na educação básica : uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional / Camila Venceslau Meira de Medeiros. -- Presidente Prudente, 2024
154 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Claudia Maria de Lima

1. Mídia-educação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação básica. 4. Revisão sistemática. 5. Media literacy. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: "Práticas de Mídiaeducação na Educação básica: Uma Revisão Sistemática da Literatura Nacional e internacional"

AUTORA: CAMILA VENCESLAU MEIRA DE MEDEIROS

ORIENTADORA: CLAUDIA MARIA DE LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). CLAUDIA MARIA DE LIMA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Ibilce/Unesp

Prof(a). Dr(a). DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA (Participaçao Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Profa. Dra. DIRCE APARECIDA FOLETTO DE MORAES (Participaçao Virtual)
UEL

Profa. Dra. MONICA FÜRKOTTER (Participaçao Virtual)
Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE

Presidente Prudente, 26 de agosto de 2024

DEDICATÓRIA

Ao meu amado pai (in memoriam), que viveu os meus sonhos como se fossem os dele.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me agraciou com a oportunidade de realizar mais este sonho.

Aos meus pais, Maria e Evangelista (*in memoriam*), porto seguro nos momentos alegres e mais difíceis dessa caminhada.

Ao meu esposo, Ximenes, pelo cuidado, carinho e todo amor destinados a mim durante a jornada.

À afilhada Rafaela e minha irmã, Karina, pelo apoio de todos os dias.

Aos amigos e demais familiares, que compreenderam minhas ausências, quando foi preciso fazer escolhas.

À querida orientadora Profa. Dra. Claudia Maria de Lima, fundamental ao longo de todo o processo. Muito obrigada por sempre estar disposta a nos ensinar, acolher e indicar os melhores caminhos. E, mais ainda, por acreditar que seria possível finalizar esta etapa diante dos desafios pessoais que enfrentei nos últimos anos.

À grande parceira Gisele S. Araújo, colega de Grupo de Pesquisa tão gentil e disposta a ajudar, sempre que necessário.

Ao Grupo de Pesquisa e seus integrantes, que se tornaram amigos e deixaram mais leves os dias de trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp: professores, funcionários e colegas de curso, que colaboraram para a realização da pesquisa.

Aos membros da Banca, Profa. Dra. Dirce Aparecida Foletto de Moraes, Profa. Dra. Monica Furkotter, Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira e Prof. Dr. José Divino da Silva, por avaliarem o trabalho e pelas importantes contribuições.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”
(Freire, 1977).

RESUMO

MEDEIROS, C. V. M. **Práticas de mídia-educação na educação básica**: uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional. 2024. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente - SP, 2024.

A presente pesquisa de doutorado, vinculada à linha "Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem", do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente - SP, tem sua tese fundamentada na defesa da mídia-educação como prática para o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e reflexivas dos estudantes da Educação Básica. Acreditamos que, mais que habilidades para utilização das mídias e tecnologias, é preciso que os estudantes compreendam suas dimensões sociais, culturais e políticas, tenham condições de desenvolverem o pensamento crítico mais amplo, a criatividade e o fortalecimento do protagonismo para o efetivo exercício da cidadania. Para uma compreensão mais aprofundada deste cenário, avaliamos a necessidade de uma análise sistematizada das práticas pedagógicas de mídia-educação na Educação Básica. Para isso, tivemos como objetivo geral o mapeamento e a identificação, por meio de uma revisão sistemática de literatura, das práticas pedagógicas voltadas para a promoção da mídia-educação na educação básica, no período de 2013 a 2023, considerando os contextos nacional e internacional. Os objetivos específicos incluíram a identificação das características principais dessas práticas, a comparação das abordagens nacionais e intencionais e a avaliação do seu impacto no aprendizado de estudantes. A metodologia adotada baseou-se na estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e o relato da RSL foi conduzido a partir das diretrizes da declaração PRISMA 2020. A análise do material coletado foi interpretada a partir das orientações da análise de conteúdo. Os resultados indicam que, em relação às características das práticas de mídia-educação, estas são definidas por atividades centradas na análise crítica de conteúdos midiáticos. Na comparação entre as abordagens nacionais e internacionais, observou-se que ambas valorizam a análise crítica da mídia, mas os estudos internacionais destacam propostas mais criativas, enquanto os nacionais revelam desafios relacionados à desigualdade tecnológica, formação de professores e práticas ainda fragmentadas. Quanto aos impactos no aprendizado dos estudantes, a mídia-educação mostrou um efeito positivo em ambas as realidades analisadas, com destaque para o interesse e participação dos alunos, desenvolvimento de competências digitais, melhor compreensão das mensagens midiáticas e suas influências, a autoexpressão e reflexão crítica.

Palavras-chave: Mídia-educação; Práticas Pedagógicas; Educação Básica; Revisão Sistemática de Literatura.

ABSTRACT

MEDEIROS, C. V. M. **Media Education Practices in Basic Education**: A Systematic Review of National and International Literature. 2024. 154 p. Thesis (Doctorate in Education) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente - SP, 2024.

The present doctoral research, linked to the "Formative Processes, Teaching, and Learning" line of the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology, UNESP, Presidente Prudente Campus - SP, is based on the argument that media education serves as a practice for developing critical, creative, and reflective skills among Basic Education students. We believe that, beyond acquiring skills for using media and technologies, students need to understand their social, cultural, and political dimensions. They should be able to develop broader critical thinking, creativity, and strengthen their agency for the effective exercise of citizenship. To gain a deeper understanding of this scenario, we recognized the need for a systematic analysis of media education pedagogical practices in Basic Education. Thus, our general objective was to map and identify, through a systematic literature review, the pedagogical practices aimed at promoting media education in basic education from 2013 to 2023, considering both national and international contexts. The specific objectives included identifying the main characteristics of these practices, comparing national and international approaches, and evaluating their impact on student learning. The methodology adopted was based on the PICO strategy for constructing the research question, and the reporting of the systematic literature review was conducted according to the PRISMA 2020 guidelines. The analysis of the collected material was interpreted based on the guidelines of content analysis. The results indicate that, concerning the characteristics of media education practices, these are defined by activities centered on the critical analysis of media content. In the comparison between national and international approaches, it was observed that both value critical media analysis, but international studies highlight more creative proposals, while national studies reveal challenges related to technological inequality, teacher training, and still fragmented practices. Regarding the impacts on student learning, media education had a positive effect in both analyzed contexts, with emphasis on increased student interest and participation, development of digital competencies, better understanding of media messages and their influences, and enhanced self-expression and critical reflection.

Keywords: Media Education; Pedagogical Practices; Basic Education; Systematic Literature Review.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Evolução histórica da mídia-educação.....41
Quadro 02: Descrição dos elementos da pergunta de pesquisa.....56
Quadro 03: Mapeamento terminológico de termos relacionados à “mídia-educação”.....58
Quadro 04: Mapeamento terminológico de termos relacionados à “prática pedagógica”.....59
Quadro 05: Mapeamento terminológico de termos relacionados à “educação básica”.....60
Quadro 06: Filtros de buscas correspondentes às bases de dados utilizadas na pesquisa.....62
Quadro 07: Formulário de coleta de dados para avaliação da qualidade dos estudos.....65
Quadro 08: Descrição das características principais dos estudos incluídos na RSL.....69
Quadro 09: Frequência das características das práticas de mídia-educação.....76
Quadro 10: Frequência das características comparativas das abordagens nacionais e internacionais.....89
Quadro 11: Frequência dos impactos no aprendizado dos estudantes.....97

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Tópicos principais do checklist PRISMA 2020..... ..54
Figura 02: Descrição geral do processo de revisão sistemática de literatura..... ..54
Figura 03: Fluxograma dos registros identificados, triados e incluídos na RSL..... ..68
Figura 04: Síntese das etapas de categorização e codificação 75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição dos estudos por ano de publicação 72
Gráfico 02: Distribuição dos estudos por país..... ..73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALFAMED - *Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigacion en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía*

AMI - Alfabetização Midiática e Informacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASP - *Critical Appraisal Skills Programme*

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CGI - Comitê Gestor da Internet do Brasil

EBEM - Estratégia de Educação Midiática

ECA – Escola de Comunicação e Artes

ERIC - *Education Resources Information Center*

IA - Inteligência Artificial

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME - Mídia-educação

MEC – Ministério da Educação

MILCON - *Media and Information Literacy Coalition of Nigeria*

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PBE – Prática Baseada em Evidências

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PICO - População, Intervenção, Comparação e *Outcomes* (resultados)

PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*

RSL - Revisão Sistemática da Literatura

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 Era digital: um cenário complexo e de grandes desafios 12
1.1.1 O fenômeno da desinformação e a ameaça à democracia 16

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA 21
2.1 Interface Educação-Comunicação 21
2.2 A função social da escola: formar cidadãos para o futuro 24
2.3 Importância da mídia-educação para a formação crítica e transformação social 31
2.4 Mídia-educação na Educação Básica: tendências, políticas e perspectivas 36
2.4.1 Apresentação do campo e sua evolução histórica 37
2.4.2 Contexto internacional e brasileiro 42
2.4.3 Considerações sobre as políticas educacionais 46

3 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO 52
3.1 Planejamento da Revisão Sistemática de Literatura 55
3.1.1 Definição dos objetivos e construção da pergunta de pesquisa 55
3.1.2 Definição dos critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão 56
3.1.3 Estratégias de busca nas bases de dados 57
3.1.3.1 Fontes de informação 57
3.1.3.2 Risco de viés 63
3.2 Condução da Revisão Sistemática de Literatura 63
3.2.1 Seleção e triagem dos estudos 63
3.2.2 Avaliação da qualidade dos estudos selecionados 64

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 66
4.1 Seleção dos estudos 66
4.2 Síntese dos resultados a partir dos estudos selecionados 68
4.3 Pré-análise: características gerais dos estudos incluídos na RSL 69
4.4 Tratamento dos resultados: inferência e interpretação 74
4.4.1 Categoria "Práticas de mídia-educação" 75
4.4.2 Categoria "Abordagens nacionais e internacionais" 89
4.4.3 Categoria "Impacto no aprendizado dos estudantes" 89

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS 105
APÊNDICES 114
ANEXOS 149

1 INTRODUÇÃO

1.1 Era digital: um cenário complexo e de grandes desafios

A presença ubíqua e a forte influência dos meios de comunicação têm moldado significativamente as experiências de consumo, socialização, aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos, o que segundo Buckingham (2022), pode ser considerado um movimento de ascensão do chamado "capitalismo digital", marcado pela onipresença das mídias digitais na vida cotidiana e por um modelo econômico que se destaca pela forma como capitaliza dados e reconfigura o mercado, a política e a sociedade.

Se há alguns anos, o que se tinha eram preocupações relacionadas à crescente influência das mídias tradicionais (rádio, TV, jornais) - com ênfase para os efeitos nocivos e ideológicos da informação produzida por estes canais - com a chegada da Internet, novos dispositivos móveis e plataformas de redes sociais surgiram e com eles a necessidade de uma navegação mais segura e responsável no ambiente digital.

De acordo com Cwaik (2020), a sociedade tem adotado as tecnologias em um ritmo muito mais rápido do que a capacidade de entender o seu impacto. Birch e Bronson (2022) chamam a atenção para a ampla concentração de poder econômico e forte influência de grandes empresas de tecnologia. Mais conhecidas por *Big Techs* do Vale do Silício[1], *Apple*, *Amazon*, *Microsoft*, *Google/Alphabet* e *Facebook/Meta*, não apenas moldaram as economias políticas, mas também reconfiguraram a sociedade e a comunicação mundial.

Com capacidade de coletar, processar e monetizar grandes volumes de dados pessoais, essas corporações transformaram a informação no recurso mais valioso do século. Os pesquisadores alertam que as *big techs* influenciam desde as interações diárias até estruturas sociais mais amplas.

> O poder de mercado dessas empresas levanta questões sobre vigilância corporativa e a necessidade de uma governança mais robusta para gerenciar seus impactos sociais. A ascensão dessas corporações como atores dominantes no cenário global reforça a urgência de um diálogo contínuo sobre regulamentação e ética no uso da tecnologia (Birch; Bronson, p. 4, 2022) [tradução nossa].

[1] O Vale do Silício está situado na Califórnia (EUA), sendo amplamente reconhecido como o principal polo de avanço tecnológico do mundo. Abriga empresas com alto grau de investimento em tecnologia e startups. Fonte: Meio e Mensagem (online). Disponível em: Vale do Silício: como surgiu e principais empresas do polo (meioemensagem.com.br). Acesso em: 10 fev. 2024.

Zuboff (2019, p. 9) aprofunda o conceito de “capitalismo de vigilância” como uma nova ordem econômica que influencia comportamentos e transforma a experiência humana em matéria-prima gratuita para práticas comerciais de extração, previsão e vendas. Ou ainda, “uma mutação desonesta do capitalismo marcada por concentrações de riqueza, conhecimento e poder sem precedentes na história humana”.

Segundo a pesquisadora, essa forma de capitalismo, impulsionada pela coleta e análise de dados pessoais, permite que as empresas prevejam e modifiquem o comportamento do consumidor, levantando preocupações sobre manipulação e invasão de privacidade, à medida que “age por meio de assimetrias nunca antes vistas referentes ao conhecimento e ao poder que dele resulta. Ele sabe tudo sobre nós, ao passo que suas operações são programadas para não serem conhecidas por nós” (Zuboff, 2019, p. 22).

Num esforço de interpretar a fase atual do capitalismo, Bucci (2021) argumenta que, o domínio das *big techs* sobre a economia mundial revela que a dimensão simbólica dos bens e serviços finalmente se tornou o principal motor da valorização do capital. Essa economia política consiste em uma “superindústria do imaginário”, que vai além dos valores de representação, do status social ou poder das mercadorias, operando em um nível mais profundo, enraizada no desejo, atingindo o inconsciente das pessoas, que estão sempre insatisfeitas e na busca pela identificação.

> O capitalismo aprendeu, assim, a confeccionar e a entregar, com imagens sintetizadas industrialmente, os dispositivos imaginários de que o sujeito precisa para aplacar o desejo. O capitalismo agora se reconhece como um mascate dos amuletos, das senhas, das cifras e das chaves que abrem portas no psiquismo dos fregueses. É o mercador dessas centelhas infinitesimais, irredutíveis, essenciais ainda que efêmeras, que o sujeito ativa para gozar. Agora, o capitalismo provê as faíscas que, para o sujeito desamparado, ocupam o lugar do objeto do desejo (Bucci, 2021, p. 9).

Vesna (2022) relaciona essa dinâmica moderna de poder da era do *Big Data*[2] à ideia de biopoder apresentada por Foucault (1979) para quem interessava a capilaridade do poder, a sua força, que não funciona pela repressão, mas que produz coisas, induz ao prazer, forma saberes e produz discursos.

O biopoder de Foucault é relevante para entendermos o funcionamento da governança moderna e as formas pelas quais o poder opera por meio da gestão da vida, da saúde e das relações sociais, influenciando os comportamentos individuais e coletivos (Vesna, 2022).

[2] O *big data* é o processo de coleta, armazenamento, organização, análise e interpretação de grandes volumes de dados.

É sobre este cenário que surge a sociedade de controle, a partir de uma vigilância que não se dá mais sobre os corpos, mas sobre as almas: "[...] essa nova estratégia é colocada em funcionamento, utilizando recursos tecnológicos tais como mensageiros instantâneos e telefones celulares, o que permite alcançar cada um com maior eficácia, sem restrições espaço-temporais significativas" (Veiga-neto, 2011, p. 43).

Outra manifestação do biopoder se dá pela manipulação de informações em plataformas de mídias sociais. Por meio de algoritmos que analisam as interações dos usuários, com a orientação dos discursos públicos, influenciando visões políticas, por exemplo (Vesna, 2022). Esta seria uma forma de noopoder, definida por Lazzarato (2006) como o poder que age sobre as mentes e forma a opinião pública, que agora atua sob a lógica do mercado e do consumo.

Estariam "os dados nos "engolindo?", indagam Santaella e Kaufman (2021, p. 222). Para as autoras, a resposta parece tão complexa quanto a pergunta, pois, ainda precisamos lidar com a utilização "consentida" e sem questionamentos dessas plataformas.

> Cada vez mais nos sentimos confortáveis em usar as "novidades tecnológicas" e ceder nossos dados para quem quiser obtê-los. Seja pelo analfabetismo midiático, inocência ou pelo simples fato de não ligarmos, continuamos a ceder os metadados de praticamente toda nossa ação digital.

Somamos às preocupações levantadas pela concentração de poder nas mãos das influentes corporações de tecnologia, o avanço da Inteligência Artificial (IA), que também se apresenta desafiador para uma sociedade carente de educação para as mídias, informações e tecnologias digitais. À medida que as tecnologias de IA se tornam mais integradas em nossas vidas cotidianas, desde algoritmos de recomendação em redes sociais até assistentes pessoais digitais, a necessidade de entender, questionar e avaliar criticamente essas tecnologias torna-se cada vez mais urgente (Buckingham, 2023).

Boratto (2023, p. 27) define a IA como um "[...] conjunto de técnicas algorítmicas que tem como principal objetivo, através de uma forma artificial de raciocinar e com o uso da tecnologia, resolver situações ou problemas mais facilmente do que se fossem executados pelos humanos".

De todos os algoritmos de aprendizado existentes, destaca-se o já conhecido ChatGPT[3]. Ao tentar simular as funcionalidades do cérebro humano na transmissão e armazenamento de

[3] Lançado em 2022 pela empresa norte-americana OpenAI, o software "*Chat Generative Pre-trained Transformer*" (ChatGPT), baseado em inteligência artificial, é capaz de gerar textos e imagens a partir de informações fornecidas pelo usuário.

dados, o *software* identifica e busca soluções para determinadas tarefas, com a possibilidade de tomada de decisões baseada em padrões (Boratto, 2023).

Boratto (2023) alerta que, ao trabalhar com uma infinita quantidade de dados e informações, a IA nos faz pensar a respeito das questões éticas envolvidas em seus processos, ou ao menos deveria, uma vez que, nem sempre o que a máquina sugere ao seu usuário corresponde à realidade de fato, pois pode sofrer interferência dos algoritmos, que tendem a priorizar "[...] aquilo que mais conecta as pessoas em detrimento do que realmente é verídico. Isso representa um problema grave, uma vez que a função primordial de um algoritmo generativo é maximizar a satisfação do usuário, facilitando a obtenção do que busca" (Boratto, 2023, p. 29).

Questionado sobre como o advento da IA afetaria a mídia e como os educadores poderiam responder a este avanço, Buckingham (2023, *online*) é taxativo ao afirmar que "[...] se aprendermos a colaborar com a tecnologia, é improvável que ela nos substitua. Como sempre, a questão é se os professores podem aprender a usar as tecnologias de forma crítica e criativa" [tradução nossa].

Alves (2023, p. 44) propõe a construção de novos olhares para a presença da inteligência artificial nos cenários educativos, de modo que professores e estudantes desenvolvam o pensamento crítico e a habilidade de solucionar problemas para "[...] saber o que pedir, como pedir, analisar o texto recebido identificando a coerência, veracidade e fonte das informações, o contexto no qual foi produzido e a consistência dos dados".

Ao sugerir possibilidades de ensino sobre algoritmos e inteligência artificial em sala de aula, Buckingham (2023, *online*) reforça que é preciso mais do que apenas mostrar como os dispositivos e ferramentas funcionam. Orienta para uma prática pedagógica que envolva a experimentação. Ao exemplificar o caso do ChatGPT, sugere atividades em que os alunos possam analisar e comparar os diferentes tipos de textos produzidos pela IA.

> Portanto, grupos distintos dentro de uma classe podem receber parâmetros ligeiramente diferentes (como públicos-alvo, por exemplo) ou serem incentivados a criarem 'estímulos' para o *software* e, em seguida, avaliarem os resultados [tradução nossa] (Buckingham, 2023, *online*).

No entanto, Alves (2023, p. 44) alerta para a necessidade de fortalecimento das políticas e ações para regulação dessas plataformas, permitindo assim, que "[...] estudantes e professores tenham a confidencialidade dos seus dados garantida e a clareza de como são coletados, obtendo também o direito e a liberdade de permitir ou não o acesso a eles".

1.1.1 Desinformação e ameaça à Democracia

Ao seguirmos com a contextualização do ambiente digital e midiático, discorremos sobre o complexo fenômeno da "desordem informacional", caracterizado por um processo de manipulação da informação e pela disseminação de conteúdos comprovadamente falsos (Wardle; Derakhshan, 2017).

Lazer *et al.* (2018) explicam que as *"fake news"* são informações fabricadas intencionalmente e que, para confundir o público, assumem a estrutura e os padrões editoriais de notícias produzidas e veiculadas por empresas de jornalismo.

Nessa perspectiva, pesquisadores da área da Comunicação sinalizam que a expressão "*fake news*" - que em sua tradução do inglês para o português pode ser entendida como "notícia falsa" - tem se revelado um tanto contraditória, à medida que o conceito de notícia diz respeito a um acontecimento real ou fato novo, enquanto o falso, ao contrário, indica aquilo que não é autêntico e não corresponde com a verdade (Damasceno; Dal'evedove, 2020).

Sendo assim, neste trabalho, optamos por utilizar o conceito de desinformação, que segundo Recuero (2019), com bases nos estudos[4] de Bastos e Mercea (2019); Tucker *et al.* (2018) e Derakhshan e Wardle (2017), podem ser entendidas como "desordens informativas", subdivididas em intencionais e não intencionais (Derakhshan; Wardle, 2017). Ou seja, quando as informações são utilizadas para desinformar, gerar dúvidas e causar descrédito.

> A desinformação intencional compreenderia formas de informações falsas intencionalmente criadas para influenciar as pessoas (como, por exemplo, a informação fabricada – as chamadas "fake news", as informações manipuladas ou descontextualizadas), a desinformação não intencional estaria relacionada com o engano, ou seja, com a informação falsa que se apresenta como falsa, porém, por engano de quem a recebe, é percebida como verdadeira (Recuero, 2019, p. 239).

Buckingham (2019) alerta que o fenômeno da desinformação[5] não acontece de maneira isolada. De modo que precisa ser interpretado sob a ótica das dimensões social, econômica,

---

[4] BASTOS, M. T.; MERCEA, D. *The Brexit Botnet and User-Generated Hyperpartisan News. Social Science Computer Review, v. 37, n.1, p. 38-54, 2019. DOI: https://doi.org/10.1177/0894439317734157.*
DERAKHSHAN, H. WARDLE, C. *Information Disorder: Definitions. In: Proceedings of Understanding and Addressing the Disinformation Ecosystem. Annenberg: University of Pennsylvania*, p. 5-12, 2017.
TUCKER, J. A. et al. *Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation: A Review of the Scientific Literature. 2018. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3144139.*

[5] Optamos neste trabalho por utilizar o conceito de desinformação, que segundo Recuero (2019), com bases nos estudos de Bastos; Mercea, 2019; Tucker *et al*. 2018; Derakhshan; Wardle, 2017, entre outros, podem ser entendidas como "desordens informativas", subdivididas em intencionais e não intencionais (Derakhshan; Wardle, 2017). Ou seja, quando as informações são utilizadas para desinformar, gerar dúvidas e causar descrédito.

ideológica e cultural dos usos e interpretações das mídias e seus conteúdos. Percepção que vai além de uma relação simplesmente competente e habilidosa dos recursos digitais e midiáticos.

Nesse sentido, Tavares e Recuero (2023) acrescentam um novo obstáculo a ser enfrentado no ambiente digital: os danos gerados pela "toxidade discursiva", entendida como um tipo de violência simbólica[6] que se espalha rapidamente e pode se traduzir em consequências negativas para determinados grupos da sociedade. Para a pesquisadora, é importante compreender a natureza e os efeitos destes discursos que, na maioria das vezes, disseminam e legitimam a violência em plataformas de mídias sociais.

Um estudo publicado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) revela que o conteúdo falso pode se propagar até 70% mais rapidamente que informações verdadeiras, com um elevado poder de alcance na sociedade, sobretudo, na internet. De acordo com os pesquisadores, quando as informações são de cunho político sua disseminação pode ser até três vezes maior que outros assuntos. Ao analisar postagens extraídas da rede social *Twitter*, a pesquisa identificou que, enquanto informações reais atingiam, em média, mil pessoas, os posts com conteúdo falso ou duvidoso chegaram a ser replicados para até 100 mil pessoas (Lazer *et al.*, 2018).

Exemplo disso foram as eleições americanas de 2016, que culminaram com a vitória de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos e o resultado das urnas positivo para Jair Bolsonaro, no Brasil, em 2018, colocando em destaque o papel da manipulação de mensagens propagadas, principalmente, nas redes sociais *online* com finalidades políticas e grande influência sob a opinião pública (Santaella, 2020).

Ainda em 2016, o termo "pós-verdade" ficou conhecido da população em geral e foi eleito a palavra do ano pelo Dicionário de Oxford. Conforme aponta Mcintyre (2018, p. 5), a expressão pode ser caracterizada por "circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal". Nestas condições, mentiras, manipulações, conteúdo falso ou distorcido prevalecem sobre a verdade. Mesmo que ela exista, já não importa (Santaella, 2020).

Mais recentemente, em 2020, no contexto de uma emergência sanitária ocasionada pela pandemia da Covid-19, uma grave crise de confiança se instalou entre a população mundial, que passou a duvidar de informações veiculadas por mídias e veículos tradicionais de

[6] A violência simbólica, segundo o sociólogo Pierre Bourdieu, envolve a imposição de normas e valores dominantes por meio da cultura e da linguagem, sem necessariamente recorrer à violência física direta. Nesse contexto, a toxicidade no discurso online pode ser vista como uma manifestação de poder e controle que naturaliza desigualdades e marginaliza vozes menos privilegiadas (Recuero, 2024).

comunicação. Na época, este movimento foi classificado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma “infodemia” sem precedentes. Conforme apontam os estudos de Massuchin e Cervi (2021, p. 68), “não se trata apenas da circulação de desinformação, mas de uma maior legitimidade dada aos espaços em que esses conteúdos circulam”, como as redes sociais, por exemplo.

São nestes espaços também que se estabelecem movimentos de ameaça às democracias, onde a desinformação e a “toxidade discursiva” geram impactos na confiança nas instituições democráticas e nos processos eleitorais, por exemplo.

Segundo Bucci (2019), no Brasil, as eleições presidenciais de 2018 demonstraram como a datificação é capaz de influenciar a política, por meio da disseminação de mensagens falsas ou distorcidas. O pesquisador chama a atenção para o resultado de uma pesquisa realizada pelo Instituto de Internet da Universidade de Oxford (2018), na qual revelou que a propagação das *fake news* aumentou cerca de 5% no período de 2016 a 2018. Um resultado que indica que, “a combinação de *fake news*, políticos populistas conservadores e redes sociais segue sendo uma fórmula eficaz” (Bucci, 2019, p. 27).

Diante deste cenário de crise democrática e de manipulação da informação, a necessidade de promover uma educação que capacite crianças e jovens para a compreensão, análise e participação crítica e ativa na sociedade segue sendo uma prioridade. Buckingham (2019) destaca que é essencial questionar a ordem vigente e explorar a mídia e a comunicação de vários ângulos, utilizando diferentes conceitos e métodos. Isso define um dos papéis fundamentais da mídia-educação, o de preparar os indivíduos para navegar e desafiar o complexo ambiente informacional atual.

Em seu “Manifesto pela Educação Midiática”, Buckingham (2022) expressa preocupação com a direção que a educação tem tomado nos últimos tempos. O autor defende uma abordagem mais ampla e transformadora da educação midiática, que vá além da simples adaptação ao mundo digital.

Girardello *et al.* (2021), propõem que o trabalho mídia-educativo seja potencializador do uso crítico, criativo e responsável das mídias e tecnologias disponíveis, de forma interdisciplinar, integrada ao currículo escolar e atento ao contexto atual, marcado por um fluxo desenfreado de conteúdos falsos e distorcidos.

Diante de tantos desafios apresentados, também consideramos necessária a incorporação da mídia-educação no contexto escolar, não apenas como um complemento curricular, mas como um pilar fundamental na formação dos cidadãos do futuro.

Este chamado à ação, na visão de Buckingham (Calixto *et al.,* 2021), não é motivado apenas pela necessidade de promover a alfabetização em mídia em um mundo cada vez mais mediado por plataformas digitais e algoritmos como já pontuamos, mas também, pela urgência de uma cidadania consciente e crítica, capaz de nos permitir lidar com o novo mundo digital e que nos motive a exigir algo diferente dele.

Compreendemos que, mais que habilidades para utilização dessas mídias, é preciso que os estudantes compreendam suas dimensões sociais, culturais e políticas para que tenham condições de desenvolverem o pensamento crítico mais amplo, sua capacidade criativa e o fortalecimento do protagonismo para o efetivo exercício da cidadania (Fantin, 2021).

Sendo assim, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RLS), buscamos traçar um panorama das práticas de mídia-educação dos últimos dez anos, nos contextos nacional e internacional, a fim de verificar como se dá o seu desenvolvimento em espaços escolares e o seu impacto no aprendizado dos estudantes.

Esperamos que este estudo contribua para o avanço do conhecimento na área, com a oferta de um mapeamento, que poderá fornecer subsídios para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais, cujo interesse seja a efetiva integração da mídia-educação na Educação Básica.

A partir do exposto, foi proposto o seguinte objetivo geral para a pesquisa: mapear e identificar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as práticas pedagógicas voltadas para a promoção da mídia-educação na Educação Básica, no período de 2013 a 2023, considerando os contextos nacional e internacional.

Para responder ao objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as características das práticas de mídia-educação na Educação Básica; estabelecer um comparativo entre as abordagens nacionais e internacionais e avaliar o impacto dessas práticas no aprendizado dos estudantes nos contextos apresentados.

Para atender à proposta, organizamos este relatório de pesquisa em cinco partes principais: introdução; apresentação das bases teóricas e conceituais do tema; procedimentos metodológicos da revisão sistemática de literatura; apresentação e discussão dos resultados e encerramento com as considerações finais.

O capítulo introdutório aponta o cenário e o contexto social da pesquisa, enquanto o segundo capítulo se dedica aos fundamentos teóricos a respeito da interface Educação-Comunicação e as relações entre a mídia-educação e a Educação Básica. Na sequência, o terceiro capítulo do relatório apresenta o percurso metodológico da pesquisa, com o detalhamento dos procedimentos, diretrizes e orientações da revisão sistemática.

O quarto capítulo apresenta, analisa os dados e discute os resultados da RSL, sintetizando as práticas pedagógicas de mídia-educação identificadas nos estudos selecionados, suas características e os impactos observados no aprendizado dos estudantes.

Por fim, as considerações finais sintetizam as discussões dos principais resultados do levantamento, na busca por respostas para os objetivos geral e específicos da pesquisa, apontando suas contribuições e limitações para o campo da mídia-educação.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 Interface Educação-Comunicação

A interface Educação-Comunicação pode ser compreendida como um campo interdisciplinar em constante evolução, onde diferentes saberes e práticas se entrelaçam para promover a construção de sentido e o desenvolvimento de uma educação crítica e inclusiva (Sartori *et al.,* 2023).

Essa relação, conforme destacado por Cocco e Caimi (2021), se estrutura no contexto de uma sociedade multicultural, potencializada pelo avanço tecnológico, em que diversas formas de ver, sentir, ouvir e participar são ampliadas, redefinindo os espaços e tempos de aprendizagem. Um movimento interdisciplinar que reflete na maneira como a mídia, juntamente com a escola e outros agentes de socialização, atuam como mediadores entre o consumo de informações e a produção de conhecimento.

Sartori *et al*. (2023) salientam que a relação entre os campos da Comunicação e da Educação tem sido tema central de diversas pesquisas e debates desde meados do século XX, devido aos crescentes desafios apresentados à sociedade por conta da constante evolução das tecnologias digitais.

A pedagogia freiriana, por exemplo, já enfatizava a importância de uma educação dialógica e problematizadora, na qual a comunicação desempenha um papel essencial. Freire (1977) via o ato de educar como uma ação comunicativa, em que o diálogo se torna fundamental para a construção do conhecimento. Sendo assim, acreditamos que essa perspectiva permanece relevante na era digital, à medida que cresce a necessidade de que as novas mídias sejam integradas de forma crítica e reflexiva ao processo educativo.

Dentro dessa interface, duas abordagens complementares têm ganhado destaque ao longo dos anos: a Educomunicação e a Mídia-educação. A origem da Educomunicação remonta de práticas sociais da América Latina, mais especificamente, em sua periferia, entre 1960 e 1970, período no qual muitos países viviam sob as condições de regimes militares opressores e com muitas restrições, sobretudo, com pouco acesso à informação (Soares, 2014).

Movimentos de resistência foram surgindo neste cenário em busca de alternativas em favor da liberdade de expressão, mobilizados por práticas de educação popular influenciadas pelo pensamento de Paulo Freire, Mario Kaplún (com a organização de veículos de comunicação alternativos) e pelas manifestações culturais e artísticas.

Segundo Citelli *et al.* (2019), a Educomunicação não apenas utiliza as mídias como ferramentas pedagógicas, mas também promove uma gestão democrática da comunicação nos espaços escolares e fora dele, onde todos os membros da comunidade educativa têm voz e participação ativa. Ou seja, um processo colaborativo de construção do conhecimento.

No Brasil, a Educomunicação ganhou consistência por meio dos esforços de pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE/ECA) da Universidade Estadual de São Paulo (USP), sob a coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares. Um marco importante foi a investigação promovida pelo NCE/ECA-USP com pesquisadores brasileiros e latino-americanos, dando origem a um importante relatório, o qual continha um panorama das práticas que tomavam a Comunicação como eixo transversal de ações para a transformação social, no período de 1995 a 1997. Com base nos resultados da referida pesquisa, o NCE/ECA-USP propôs uma ressignificação do conceito, de modo que este se apresentaria "como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude" (Soares, 2011, p. 15).

Naquele momento, iniciava a construção de um novo campo, com estatuto e métodos próprios que, devido a sua "natureza relacional, estrutura-se de um modo processual, midiático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais, através de áreas concretas de intervenção social" (Soares, 2000, p. 22).

Por outro lado, a Mídia-educação, que também surgiu como uma resposta às demandas contemporâneas, concentra-se na capacitação dos indivíduos para interpretar criticamente e utilizar de forma consciente as diversas mídias que permeiam a sociedade (Fantin, 2006).

Ao contrário de uma abordagem instrumental, a mídia-educação também busca desenvolver competências que vão além do simples acesso às tecnologias, com foco em capacitar os indivíduos para a compreensão das mídias em suas dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e estéticas. Essa abordagem é essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de participar de maneira responsável e ética no ambiente digital (Fantin, 2006).

Fantin (2017, p. 88) evidencia que as ferramentas da cultura digital têm transformado as práticas individuais e sociais de crianças, jovens e adultos à medida que interagem com as tecnologias digitais. Essas ferramentas constroem múltiplas redes que exigem um papel ativo dos usuários, que deixam de ser leitores passivos e passam a atuar como autores de seus conteúdos, desafiando os educadores. Para a pesquisadora, "a questão que se coloca é a de

educar não só para o consumo crítico, criativo e responsável, mas, sobretudo, para uma produção responsável do ponto de vista ético-estético na perspectiva de uma cidadania digital".

Já sabemos o quanto as tecnologias digitais têm impactado significativamente a educação. Ao mesmo tempo em que a Internet rompe com as barreiras de tempo e espaço, democratizando o acesso às informações e ao conhecimento, ainda é necessário enfrentar os desafios relacionados ao acesso desigual, à capacitação de professores para a utilização das TIC de maneira significativa e à qualidade da informação (Fantin, 2017).

Fedorov (Tselykh; Fedorov, 2020, p. 104) enfatiza que, "a mídia-educação é a chave para compreender a sociedade da informação moderna" [tradução nossa]. No entanto, enquanto campo em constante evolução, a mídia-educação enfrenta uma série de desafios que limitam sua implementação e eficácia nas escolas, particularmente, em contextos de desigualdade social e econômica, como é o caso do Brasil. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e consistentes.

Além das dificuldades de acesso, outro desafio que se apresenta é a falta de formação adequada dos professores, uma vez que, a mídia-educação requer uma abordagem pedagógica específica que muitos educadores não receberam durante sua formação inicial e continuada (Bévort e Belloni, 2009). Para as pesquisadoras, a superação desses desafios demanda não apenas investimento em infraestrutura, mas também um comprometimento com a formação contínua dos educadores, capacitando-os para integrar de forma eficaz a mídia-educação ao currículo escolar.

Os estudos de Çarkıt (2019); Perović (2015) e Schleicher E Rétfalvi (2015) sugerem que as práticas pedagógicas e a formação docente encontram obstáculos e desafios para o seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar à medida que a mídia-educação oferecida nestes espaços pode se tornar obsoleta muito rapidamente e os conteúdos trabalhados irrelevantes às realidades comunicacionais vivenciadas pelos alunos.

Ao examinarem a origem, as modalidades, os atores-chave e os desafios associados aos processos de integração da educação midiática e informacional nos currículos do ensino regular, os estudos de Rojas-Estrada *et al*. (2023) revelam que esta incorporação é influenciada por múltiplos fatores políticos, econômicos, históricos e culturais interrelacionados. Em muitas das iniciativas ainda prevalece o trabalho isolado de professores, sociedade civil e academia para integrar a mídia-educação ao currículo. O que em nosso entendimento, carece de uma ação efetiva por parte daqueles que implementam as políticas educacionais.

A qualidade da informação e a crescente ameaça da desinformação também são desafios enfrentados pela mídia-educação. Segundo Baccega (2009), percorrer as notícias em um

ambiente saturado de informações e constantes atualizações requer que a sociedade esteja capacitada para distinguir entre fatos e ficção, além de avaliar preconceitos e distorções. A transição de um mundo editado para um mundo construído de maneira igualitária está profundamente relacionada ao entendimento do papel da mídia na formação de nossas culturas.

Para Santaella (2020, p. 23) o "tsunami das *fake news*", tem seu mal enraizado "na ausência de processos educativos capazes de conduzir as pessoas à autoexigência de continuamente recriarem suas visões do mundo, do outro e de si mesmos". Ponto de vista que chama a escola para a responsabilidade de não apenas ensinar os estudantes a utilizarem as tecnologias, mas também em capacitá-los para navegar criticamente no ambiente informacional contemporâneo, questionando as fontes e os conteúdos que consomem.

Esses desafios evidenciam a necessidade urgente de um olhar mais cuidadoso para as práticas e políticas de mídia-educação, a fim de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que não só os prepare para o uso consciente e crítico das mídias, mas que também promova a igualdade de oportunidades em um mundo cada vez mais digitalizado.

Desse modo, reforçamos a relevância deste estudo ao buscar compreender as práticas pedagógicas de mídia-educação na Educação Básica, nos contextos nacional e internacional, a fim de contribuir para a construção de estratégias eficazes que promovam a mídia-educação e fortaleçam a formação integral de crianças e jovens na cultura digital.

2.2 A função social da escola: formar cidadãos para o futuro

A função social da escola ultrapassa a mera preparação de crianças e jovens para o mundo do trabalho. Acreditamos na sua responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de navegar e atuar em um mundo cada vez mais digitalizado. A mídia-educação, ao ser incorporada ao currículo escolar, desempenha um papel fundamental nesse processo, ao capacitar os estudantes para compreenderem e questionarem as mídias e as tecnologias que permeiam suas vidas, tornando-os aptos a lidarem com um mundo cada vez mais complexo.

Ao discutirem a qualidade do ensino da rede pública, a partir de uma perspectiva popular e democrática, Di Giorgi e Leite (2010) defendem a superação de uma postura hegemônica que ao longo do tempo foi se constituindo e sendo reforçada em torno do sentido da escola - a visão produtivista, pautada na lógica neoliberal, que concebe a educação escolar como uma preparação do indivíduo para o mundo do trabalho.

Para os autores, para que a qualidade educacional de fato se efetive é necessária uma ação que considere a educação escolar enquanto processo de transformação e na qual sejam considerados os investimentos necessários ao setor, a equidade dentro do seu espaço e o conhecimento dos resultados a fim de estabelecer indicadores para pensar medidas necessárias para melhorá-los em conjunto com a comunidade escolar (Di Giorgi; Leite, 2010).

Nesse quesito, podemos estabelecer relações com o pensamento crítico de Libâneo (2012) em sua análise da dualidade da escola pública brasileira, caracterizada como "a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres". O autor argumenta que as políticas educacionais[7] propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento e os traços da escola dualista têm forte contribuição no declínio da educação pública no país. Entre as críticas apontadas pelo pesquisador, destaca-se que, nos últimos 20 anos, as políticas educacionais brasileiras pautaram-se na satisfação das necessidades mínimas do cidadão, a partir de uma visão instrumental da aprendizagem, com estratégias baseadas na análise econômica em consonância com as políticas de agências internacionais para a redução da pobreza. Ou seja, seu objetivo seria o de fornecer uma educação voltada para a aquisição de competências básicas para a sobrevivência do sujeito, sem considerar aspectos culturais e cognitivos em sua formação (Libâneo, 2012).

Em contrapartida, o autor propõe que esta não é a função social da escola - ser vista apenas como missão assistencialista, provedora de uma educação básica e restrita - mas sim como espaço de formação do sujeito em sua plenitude, considerando suas diferenças, a cultura e os saberes científicos em articulação com os contextos e realidades dos sujeitos que dela fazem parte (Libâneo, 2012).

Embora a educação pública no Brasil tenha sido moldada por políticas neoliberais que reforçam uma visão produtivista e instrumental do ensino, a mídia-educação oferece uma alternativa que resgata a dimensão humana da formação, como sugerem Fantin e Mezzaroba (2022).

A incorporação da mídia-educação ao currículo escolar da educação básica surge como um elemento chave para a realização dessa transformação educacional. Ao possibilitar que

[7] Este movimento está associado às reformas educativas dos anos de 1980, da Inglaterra, no contexto das políticas neoliberais. Um dos marcos foi a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, com apoio do Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNICEF e UNESCO. Essa mesma conferência parece ter relação com a concepção de uma escola para a integração social. Os documentos oriundos dela revelam uma crítica à escola tradicional, incapaz de adaptar-se e de oferecer conhecimentos técnicos e práticos. Uma escola baseada em conteúdos apostilados, exames e provas, com perfil autoritário. A Declaração propõe um novo modelo de educação mais humanista e democratizante de escola para todos (se lido sem a devida contextualização e olhar crítico, como aponta Libâneo (2012).

crianças e jovens tenham condições de analisar criticamente as mídias, na sua relação com a sociedade, a mídia-educação amplia a visão de formação cidadã proposta por Di Giorgi e Leite (2010) e Libâneo (2012). Assim, contribui para que os estudantes não apenas compreendam o mundo ao seu redor, mas também atuem como cidadãos ativos e responsáveis, capazes de utilizar as mídias e tecnologias de forma ética e democrática.

Diante das críticas apontadas por Libâneo (2012), citamos alguns exemplos de como a mídia-educação pode ser um caminho viável à promoção da cidadania, mesmo que ainda não seja uma política educacional efetiva na educação formal brasileira.

Ao analisarem práticas de educação midiática[8] nas escolas públicas do governo municipal do Rio de Janeiro, Duarte *et al*. (2019) identificaram sua presença em mais de 90% das escolas da rede. O foco dessas práticas foi a análise de conteúdo de produtos de mídia de massa, incluindo materiais audiovisuais, textos de jornalismo *on-line*, notícias de TV, análise de redes sociais e uso de tecnologias.

Apesar da importância das práticas de mídia-educação nas escolas públicas do Rio de Janeiro para o desenvolvimento de habilidades críticas e alfabetização midiática entre os alunos, Duarte *et al.* (2019) apontam para a necessidade de integrar diretrizes mais atualizadas nas atividades cotidianas escolares. Tal integração visa não apenas aprimorar o pensamento crítico dos estudantes, mas também prepará-los adequadamente para os desafios da era digital.

Durante pesquisa realizada em uma escola de ensino médio brasileira, Siqueira e Rothberg (2018) desenvolveram e testaram estratégias para o aprendizado de idiomas, língua portuguesa e habilidades de análise crítica das culturas midiáticas, leitura e a produção de conteúdo multimídia. Os resultados sugerem que as atividades de mídia-educação promoveram o desenvolvimento de habilidades de identificação de significados ocultos e a compreensão dos processos de codificação e decodificação, o que, de acordo com as pesquisadoras, pode ser evidenciado nas falas positivas de alunos e professores entrevistados.

> ‘Estou prestando mais atenção no que as mídias falam e estou aprendendo a ser mais crítico, coisa que eu nem sabia que podia aprender, ainda mais na aula de Português’. A professora parece concordar com os alunos no que se refere à formação crítica facilitada pela mídia-educação: ‘Eu achei [a experiência] muito interessante porque trabalha com a reflexão, leva os alunos a pensarem, a questionarem, não ficam presos somente à língua portuguesa, trabalham a questão de ideologia, assuntos políticos e econômicos, fazendo eles refletirem’ (Siqueira; Rothberg, 2018, p. 231-232).

[8] Optamos por manter o conceito utilizado por Duarte *et al*. (2019) para preservar o sentido defendido pelas autoras.

Podemos afirmar que iniciativas como estas demonstram como a educação pautada em estratégias mídia-educativas podem se revelar uma nova perspectiva de transformação social e formação plena do sujeito, alinhando-se à visão de Libâneo (2012) de que a escola atua como um espaço de formação em sua plenitude. Desse modo, a função social da escola, como espaço de formação integral do sujeito, é ampliada pela mídia-educação, ao preparar os estudantes para interpretar criticamente o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades maiores e não somente as exigidas pelo mercado de trabalho.

Por outro lado, vale o pensamento de Rivoltella (2021) quando afirma que a escola, para que seja capaz de cumprir suas tarefas em tempos de cultura digital – espaço de reconstrução e apropriação do saber; ser chave de acesso à cultura e atuar como mediadora no percurso de busca de sentido e construção identitária dos sujeitos – necessita colocar-se no enfrentamento de algumas lacunas relacionadas ao acesso desigual da tecnologia, à interpretação da linguagem midiática e ao conhecimento do sistema cultural que representa, valores e significados que reproduz.

Rivoltella (2021, p. 39) sugere como a escola pode "dar respostas e suporte aos jovens sobre como podem ser protagonistas da sua cultura". Para o pesquisador, uma das estratégias é utilizar a perspectiva educativa e didática dos multiletramentos[9] para que alunos e professores participem ativamente da cultura digital.

> Fazer cultura usando *muitas linguagens* juntas [grifos do autor]. Finalmente, a escola deve sair do território da alfabetização tradicional (ler e escrever) para ocupar-se de outras linguagens com as quais diariamente somos chamados a interfacear, comunicar, discutir.

Assim, tendo em vista as propostas de Rivoltella (2021), entendemos a necessidade de pensarmos o papel do professor no processo de construção de uma educação de qualidade, enquanto um profissional que assume uma prática docente emancipatória e transformadora.

De acordo com Di Giorgi *et al.* (2010) a base reflexiva tem por objetivo, entre outras ações, o entendimento de como se abordam os problemas relacionados à prática docente. De

[9] A noção das multliteracies, traduzida no Brasil por Rojo (2013) como multiletramentos e ampliada internacionalmente por Hobbs (2006), trata da relação entre diferentes linguagens e metalinguagens dos processos de produção de sentidos que se articulam (comunicação visual, sonora, gestual, espacial, multimodal, eletrônica, digital e seus respectivos objetos de estudo e análise (Fantin, 2021). As referências citadas podem ser consultadas em: https://www.academia.edu/35803544/Multiple_Visions_of_Multimedia_Literacy_Emerging_Areas_of_Synthesis. Acesso em: 04 fev. 2024; ROJO, R. (org.). Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola, 2013.

modo que o professor tenha condições de pensar o processo de ensino e aprendizagem examinando criticamente o desenvolvimento educacional do país.

Ghedin (2003) destaca que os professores não devem restringir sua ação e reflexão apenas ao espaço da sala de aula. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Sendo assim, espera-se que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola, como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino, o modo em que se assimila a própria função e como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Tal proposta pretende pensar o professor enquanto um intelectual crítico e com capacidade transformadora. O que indica um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, as relações e as formas de organização do sistema escolar, uma resistência a aceitar como missão profissional aquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente. Dessa forma, "a aspiração à emancipação não se interpreta como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se" (Ghedin, 2003, p. 142).

Pimenta e Ghedin (2006) entendem que a prática profissional pode ser valorizada para a construção de conhecimentos, por meio de reflexão, análise e problematização daquilo que os profissionais encontram em sua ação cotidiana. No entanto, essa prática necessita da busca por respostas às situações novas, incertezas e indefinições, por meio de um processo que valorize a formação inicial dos professores, em articulação com as instâncias formadoras: universidade e escola.

A inclusão da mídia-educação no processo formativo de professores desempenha um papel crucial para atender às necessidades da era digital. No entanto, a situação no Brasil evidencia uma lacuna na incorporação efetiva da mídia-educação nos currículos escolares da educação básica e na formação docente.

Zanchetta Junior (2011) elucida que existe uma disparidade persistente no Brasil entre a educação formal e a mídia. O pesquisador afirma que esse desafio surge devido à ausência de estratégias educacionais adequadas que integrem a mídia ao contexto de sala de aula, bem como à utilização predominante da mídia de maneira instrumental, com foco nas habilidades técnicas. O autor enfatiza ainda que, no ambiente escolar, recursos como jornais, revistas e filmes, costumam ser empregados apenas como suporte em determinadas disciplinas, desconsiderando suas dimensões críticas, criativas e reflexivas.

> A prática de escolarizar gêneros como a notícia, a reportagem, o fotojornalismo, os textos de opinião, entre outros expedientes, reproduz a "cultura do fragmento", tão comum na escola, em algumas das características mais problemáticas dessa cultura: o tratamento pontual e isolado de conteúdo, para "treinar" a leitura ou o tratamento da forma pela forma (Zanchetta Junior, 2011, p. 24).

Numa perspectiva histórica do desenvolvimento do processo de formação de professores, Leal *et al. (*2019) destacam que, atualmente, carregamos uma herança política, social e econômica marcada por desigualdades, autoritarismo do Estado e um currículo fragmentado com vistas a atender às necessidades do mercado, no qual a formação humana e o pensamento crítico são deixados de lado.

Nesse sentido, formação inicial e continuada assumem papéis fundamentais na vida profissional docente. É importante que exista uma formação sólida para que à profissão sejam atribuídos o seu valor e o seu reconhecimento social, a fim de que o professor também se reconheça enquanto agente de transformações para a construção da democracia e luta pelos direitos humanos, ações que somente a educação escolar e a escola são capazes de mobilizar (Gatti, 2013).

No entanto, a formação de professores parece não caminhar para a satisfação dessas necessidades. Mais uma vez citamos as pesquisas de Gatti (2013), que com base nos estudos de Gatti *et al*. (2010) e Gatti *et al.* (2011), revelam um cenário de fragilidades nos cursos de licenciatura brasileiros. Suas constatações revelam uma formação com "currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa" (Gatti, 2013, p. 58). Isso representa retrocessos no aprofundamento de conhecimentos e na formação cultural dos futuros docentes.

Ao avaliarem as diretrizes oficiais de formação de professores, Freitas (2018) e Bazzo e Scheibe (2019) analisam como as políticas educacionais têm impactado a educação brasileira na atualidade.

Ao fazer um resgate dos trinta anos da Constituição Federal de 1988, com destaque aos avanços e retrocessos no que diz respeito à formação de professores, Freitas (2018) destaca que a reforma educacional em curso no país nos últimos anos tem afetado, sobretudo, a formação docente. Desde o golpe de 2016, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, aprovadas em 2019 e 2020, e os posicionamentos do governo autoritário e conservador de Bolsonaro, articularam alternativas fragmentadas e desordenadas neste sentido. O que segundo Freitas (2018), não contemplam

discussões de fundo sobre a formação, pensam o professor enquanto um profissional meramente técnico e executor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aumentando o controle sobre o que e como o professor ensina.

Bazzo e Scheibe (2019) reforçam este ponto de vista, explicando que as diretrizes aprovadas em 2019 substituíram a Resolução CNE/CP nº 2 de 1 º de julho de 2015, cujo texto era reconhecido pela comunidade educacional, em consonância com as orientações nacionais para os direitos humanos - síntese das lutas históricas da área em relação às políticas nacionais de formação de professores.

Em seu lugar, o Conselho Nacional de Educação e representantes do Ministério da Educação defenderam insistentemente a aprovação de documentos que significariam a formação de professores da educação básica para atender à nova BNCC, homologada em 2017. Ou seja, um modelo de currículo padrão para todo o país (também muito criticado), elaborado a partir de uma visão instrumental e tecnicista, favorável à orientação de grandes grupos empresariais, cujo interesse é formar um trabalhador submisso, por meio de um currículo mínimo, longe de uma formação para autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019). Características que vão contra a ideia de educação de qualidade, pautada em uma visão popular e democrática, que aqui também defendemos.

Nesse sentido, cabe a crítica de Fantin (2021) direcionada às políticas e promessas de melhoria da educação pautadas na inserção das tecnologias no cotidiano escolar, o que segundo a autora, fazem parte de uma "linguagem da reforma", esvaziando de sentido termos como inclusão digital e cidadania, quando aparecem citados em programas de governos, que não lhes dão as devidas condições de implementação e consolidação.

> Assim, é necessário desconstruir certos discursos de determinismo tecnológico e naturalização da competência midiática infantil e juvenil problematizando a dimensão crítica e as mediações educativas nos processos de apropriação das tecnologias visando a uma prática pedagógica sintonizada com a paisagem cultural atual (Fantin, 2021, p. 57).

Diante dos desafios apresentados à escola, à formação de professores e às políticas educacionais, ressaltamos o papel da mídia-educação, seu reconhecimento e implementação como parte fundamental da função social da escola, capacitando os alunos não apenas para o mundo do trabalho, mas para que tenham a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico para uma participação ativa e mais consciente da sociedade digital e seus desafios. Professores, gestores e desenvolvedores de políticas educacionais podem unir seus esforços para garantir

que a mídia-educação se torne uma prática vivenciada, refletindo a complexidade e a diversidade do mundo em que vivemos (Fantin, 2021).

2.3 Importância da mídia-educação para a formação crítica e transformação social

A mídia-educação desempenha um papel relevante na formação crítica dos cidadãos, capacitando-os para enfrentar os desafios da era digital e, assim, promover uma transformação social significativa. Relatórios recentes destacam como a educação para a mídia é fundamental para que jovens e adultos possam diferenciar fatos de opinião, identificar conteúdos tendenciosos e desenvolver uma autonomia crítica em um mundo cada vez mais digitalizado.

Um relatório divulgado em 2021 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) indica que 67% dos estudantes brasileiros não sabem diferenciar fatos de opinião (OECD, 2021). Os dados de 2018 do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) demonstram como jovens com idade de 15 anos tem desenvolvido habilidades de leitura para o acesso e o consumo de informações no século 21. O documento chama a atenção para a necessidade de que usuários de tecnologias digitais tenham condições de diferenciar, por exemplo, conteúdos falsos e/ou tendenciosos de informações verdadeiras na rede e que fortaleçam sua autonomia na tomada de decisões diante de um cenário informativo cada vez maior e variado.

Tais preocupações são válidas, principalmente em países como o Brasil, que apresentam perfil socioeconômico desigual, com amplos desafios educacionais, como a qualidade do ensino ofertado na rede pública, acesso à educação integral e permanência nas escolas para a população de 4 a 17 anos, falta de infraestrutura e formação de professores eficientes. Em países mais desenvolvidos da OCDE, a média de alunos que informa ter recebido orientações na escola de como reconhecer informações falsas é de 55%, ao contrário do Brasil, onde esse número é de 46% (OECD (2021).

A pandemia da Covid-19 reforçou ainda mais as desigualdades educacionais no Brasil, que por conta das ações de distanciamento social passou a ofertar as aulas de forma remota[10], por meios digitais. Isso significou mais crianças e jovens sem acesso à educação, tendo em vista

[10] Portaria nº 544/2020, que "Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020". Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 jun. 2021.

as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para acessar os conteúdos das aulas e atividades remotas, principalmente, pela falta ou má qualidade da conexão com a Internet.

A Pesquisa TIC Domicílios (Cetic/CGI), publicada em maio de 2020[11], realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil[12] indica que no país há 134 milhões de usuários de Internet, o que representa 74% da população com 10 anos ou mais. Embora os dados revelem um aumento em relação às pesquisas anteriores, um contingente importante da população brasileira segue desconectada: 35 milhões de pessoas em áreas urbanas (23%) e 12 milhões em áreas rurais (47%) ainda não possuem conexão à rede. As diferenças são ampliadas quando se compara dados sobre a renda, o gênero, a raça e a região do país a qual pertencem os pesquisados. Entre a população da classe DE, por exemplo, há quase 26 milhões de não usuários (43%) (Cetic/CGI, 2020).

Enquanto isso, o mesmo órgão divulgou os resultados da pesquisa TIC Educação 2019[13], cujo objetivo foi investigar informações sobre "o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras de Ensino Fundamental e Médio" (Cetic/CGI, 2020, p. 3). Os dados indicam que quanto ao acesso, 98% dos alunos de escolas urbanas utilizam a Internet pelo telefone celular. Quanto à finalidade deste uso, 94% utilizam a rede para o entretenimento como assistir vídeos, programas, filmes ou séries. Para atividades de aprendizagem, 93% afirmam ter usado a Internet nos últimos três meses anteriores à pesquisa para buscas e realização de trabalhos escolares.

Entre os participantes da pesquisa, 51% declaram já ter recebido orientações de professores para o uso seguro da Internet. No que diz respeito ao uso das fontes de informação 52% afirmam que professores orientaram a comparar informações em sites diferentes.

Todo o cenário apresentado precisa ser observado no contexto da cultura digital, pois se até alguns anos tínhamos um tipo de comunicação massiva, onde poucos produziam informações para muitos, hoje, vivemos o contrário com excesso de informações e conteúdos circulando em rede, produzidos e divulgados em larga escala pelo cidadão comum.

A pesquisa da OCDE (OECD, 2021) confirma que jovens estudantes demonstram facilidade em operar a tecnologia (navegar na Internet, comunicação pelas redes sociais, jogar), no entanto, apresentam dificuldades em relação às competências básicas, como digitar um texto

---

[11] Pesquisa TIC Domicílios 2019. Período de coleta: outubro de 2019 a março de 2020. Amostra: 20.536 indivíduos e 23.490 domicílios. Público-alvo: pessoas com 10 anos de idade ou mais. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

[12] CGI.BR/NIC.BR: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

[13] Pesquisa TIC Educação 2019. Período de coleta: agosto a dezembro de 2019. Total de alunos entrevistados em escolas urbanas públicas e privadas: 11.361. Disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

ou fazer uma pesquisa. Estes dados revelam que, mesmo com todas as facilidades de acesso e a desenvoltura em navegar pela rede, não significa possuir consciência de seu uso, um pensamento reflexivo e a compreensão sobre o seu funcionamento. Essa constatação vale também para informações que necessitam de um olhar mais atento do leitor e, neste processo, a escola assume importante papel na preparação de crianças e jovens para uma apropriação mais crítica das mídias e tecnologias digitais (Fantin, 2016).

Os dados apresentados pela OCDE e outras pesquisas chamam a atenção para uma lacuna existente na formação de competências midiáticas, sobretudo no contexto escolar. Essa realidade destaca a importância de integrar a mídia-educação no currículo escolar, não apenas como uma ferramenta para o uso consciente da tecnologia, mas como uma estratégia para desenvolver competências de pensamento crítico e participação cidadã.

A evolução histórica da mídia-educação apresenta fatores importantes que permitem compreender sua relevância na formação de habilidades e atitudes críticas e criativas junto à sociedade. Contudo, antes de avançarmos nessa discussão, gostaríamos de apresentar brevemente o entendimento do conceito de competência na educação.

Trevisan e Teixeira (2012, p. 380) explicam que não há um consenso claro ou uma definição única de competência, pois o conceito apresenta possibilidades diversas de significado e abordagem. Ou seja, envolve “aspectos subjetivos e cognitivos de difícil apreensão, por serem internos de cada indivíduo, tornando difícil sua verificação e avaliação”.

Fantin (2021) pontua que, no Brasil, a conceituação de competência sempre esteve marcada por tensões e contradições. No início dos anos 1980, a educação sofreu forte influência da lógica empresarial, proposta pela política neoliberal e o conceito assumiu um sentido associado à ideia de “competição”.

Com o passar do tempo, o “currículo por competências”, ampliou o caráter negativo do conceito no contexto da elaboração de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Fantin, 2021).

Perrenoud (1999) apresenta uma perspectiva culturalista de competência e que, neste trabalho, acreditamos que se aproxima mais da proposta da mídia-educação – as competências como um “saber de ação” que se mobiliza na cultura.

Nesse sentido, Ferrés e Piscitelli (2015) propõem que as competências midiáticas são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias em situações e contextos diversos, podendo contribuir para a autonomia pessoal dos cidadãos e para o seu compromisso social e cultural.

Sendo assim, podemos afirmar que, no cenário atual, marcado pelo intenso consumo de informações e mídias, avanço da desinformação e dataficação da vida, o desenvolvimento de competências midiáticas faz-se relevante, à medida que favorecem o pensamento crítico, a compreensão contextual, a avaliação da informação, o diálogo intercultural e a colaboração, ou seja, todos os componentes essenciais das competências de mídia (Férres e Piscitelli, 2015).

Ao referir-se a "*media literacy*", tradução em inglês para "alfabetização midiática", Hobbs (2017) considera o processo de educação para as mídias como uma "constelação de competências", ou ainda, "um conjunto de habilidades para a vida", necessárias para que crianças e adolescentes tenham condições de lidar com os potenciais riscos e benefícios de uma sociedade saturada pelas mídias.

Para a pesquisadora, a mídia-educação abrange uma variedade de habilidades e conhecimentos relacionados à compreensão do conteúdo da mídia, ao reconhecimento de preconceitos e manipulação, ao uso da mídia para a comunicação e autoexpressão. Assim, ao ser considerada parte importante da educação, precisa estar alinhada com a aprendizagem investigativa e com a prática de "fazer perguntas críticas sobre o que assistimos, vemos e lemos" [tradução nossa] (Hobbs, 2010, p. 27).

Ao investigar a diversidade de práticas midiáticas e culturais adotadas pelos jovens no ambiente digital, Borges *et al*. (2020) examinam criticamente as competências exibidas por este público. A pesquisa foca não apenas em como os jovens acessam, produzem e compartilham conteúdo digital, mas também em sua capacidade de se apropriarem de maneira crítica das tecnologias digitais. Borges *et al*. (2020) destacam a urgência de entendermos se os jovens estão, de fato, preparados para a interação consciente e crítica com as mídias digitais, desenvolvendo habilidades que vão além do uso meramente técnico. O objetivo é fomentar uma concepção mais ampla das implicações culturais e sociais de suas ações digitais.

Ao avaliarem os níveis[14] de competência midiática de 499 estudantes de 14 a 16 anos de escolas públicas e privadas em seis cidades brasileiras, Borges *et al.* (2020) concluíram que os jovens aprendem a lidar informalmente com as mídias e apresentam níveis considerados avançados de habilidades técnicas e de manuseio das ferramentas de tecnologia. No entanto, apresentam um nível básico e intermediário nas dimensões de consumo e participação de mídia, o que indica a necessidade de ações formativas para a promoção da aprendizagem e o pensamento crítico mais amplo.

[14] A pesquisa utilizou procedimentos quantitativos e qualitativos para avaliar níveis de seis dimensões de competência midiática dos participantes, com base em suas práticas culturais (manuseio de tecnologia, linguagem, estética, ideologia e valores, processos de interação e produção e difusão).

Podemos afirmar que os dados acima também reforçam os resultados da última pesquisa *TIC Kids Online* Brasil 2022[15]. Ao investigar a percepção de crianças e adolescentes sobre suas habilidades digitais, a pesquisa revelou que os usuários de Internet de 11 a 17 anos apresentam, em maiores proporções, habilidades consideradas operacionais, como baixar aplicativos (94%) e conectar a uma rede Wi-Fi (90%), por exemplo.

Das habilidades operacionais, saber verificar quanto gastou em um aplicativo foi o item menos reportado como verdade ou muito verdade pela população investigada (46%), sendo que as proporções foram de 26% para usuários de 11 a 12 anos, 36% para aqueles de 13 a 14 anos e 64% entre os usuários de 15 a 17 anos.

Entre as habilidades informacionais, a proporção dos usuários de 11 a 17 anos que relatou saber escolher quais palavras usar para encontrar algo na Internet foi de 77%. O percentual daqueles que reportaram que sabiam verificar se uma informação encontrada na rede estava correta foi menor (57%), assim como os que afirmaram saber checar se um site era confiável (62%).

Os resultados da pesquisa *TIC Kids Online* Brasil 2022 são representativos de uma lacuna que Buckingham (Calixto *et. al*. 2020, p. 129) identifica no contexto escolar da maioria dos jovens – o fato de as mídias serem vistas dentro da sala de aula, ainda como apoio ou auxílio audiovisual/instrumental. Argumenta que, "se queremos preparar as crianças para este mundo, precisamos constantemente ensiná-las sobre a mídia".

> Elas precisam entender como tais mídias funcionam, não apenas tecnologicamente, mas também como formas de linguagem ou produtoras de sentidos; elas precisam entender as dimensões políticas, sociais e econômicas das mídias; e elas necessitam promover julgamentos mais críticos e sistemáticos sobre as mídias que estão usando e consumindo.

Com as empresas de tecnologia lançando dispositivos cada vez mais atraentes, desejo de consumo de muitos jovens, tem se percebido, que as novas gerações assumem novos papéis enquanto consumidoras e usuárias das mídias digitais, à medida que passam a expressar suas vozes e opiniões em espaços públicos interconectados. Somam-se aos desafios apontados, o fato de cada vez mais termos que lidar com o capitalismo digital, as notícias falsas, questões relacionadas aos algoritmos e extração de dados em ambientes digitais.

[15] A pesquisa TIC Kids Online Brasil tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes (9 a 17 anos) no Brasil. Dados completos da pesquisa disponíveis em: https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/. Acesso em: 29 jan. 2024.

Buckingham (Calixto *et. al.,* 2020) argumenta que, para preparar os jovens para os desafios da sociedade contemporânea, a mídia-educação precisa avançar em sua proposta de alfabetização digital. É necessário um entendimento mais consistente das estruturas de poder que governam o mundo digital, algo que só pode ser alcançado por meio de uma educação que promove o pensamento crítico e a análise sistêmica das mídias.

Para o pesquisador, é necessário que professores e alunos tenham uma visão mais ampla da situação, que não foquem apenas nos sintomas relacionados à segurança na Internet, mas em suas causas, de modo que tenham condições de questionar e entender como funcionam para, só então, exigirem mudanças. Sendo assim, "professores e alunos precisam entender o sistema mais amplo do "capitalismo digital"- e então eles estarão em condições de fazer, por si mesmos, escolhas conscientes" (Calixto *et al.*, 2020, p. 136).

Como discutido anteriormente, a função social da escola é formar cidadãos críticos e participativos. A mídia-educação é um elemento essencial dessa formação, ao possibilitar aos estudantes as ferramentas necessárias para navegar e influenciar o mundo digital de maneira consciente e ética. Desse modo, além de capacitar os indivíduos, a mídia-educação tem o potencial de impulsionar transformações sociais significativas. Ao promover uma cidadania ativa e informada, ela contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos têm a oportunidade de participar ativamente (Calixto *et al.*, 2020).

2.4 Mídia-educação na Educação Básica: tendências, políticas e perspectivas

Fantin e Mezzaroba (2023) apresentam a mídia-educação como um campo de conhecimento, uma disciplina, uma prática social e uma postura educativa dinâmicos e em constante construção, aspecto imprescindível na formação do sujeito. Ou ainda, um movimento de alcance internacional, que se apoia em um olhar transdisciplinar.

Muitos são os conceitos e as definições para a relação existente entre mídias e educação. Segundo Fantin (2006) essa identidade plural, marca uma trajetória com relevantes aspectos históricos, que trataremos mais adiante e uma variedade conceitual que, muitas vezes, acaba por gerar confusões e divergências epistemológicas. Sendo assim, é importante, desde já, marcarmos o nosso posicionamento e justificar nossas escolhas conceituais.

Buckingham (2003) permanece relevante para nos orientar nesta importante tarefa. Enquanto os termos em inglês *"media literacy", "media and information literacy"* e suas respectivas traduções podem ser compreendidos, de modo geral, como os conhecimentos e habilidades que adquiridos pela sociedade para que esta tenha condições de lidar com a mídia

de modo participativo, o conceito *"media education"* refere-se aos processos de ensino e aprendizagem necessários para alcançar tal proficiência.

Diante da falta de um termo definitivo e que possa ser diretamente traduzido do inglês para o português e espanhol, um grupo de pesquisadores da área no Brasil, sugeriu o emprego do termo "mídia-educação", como possibilidade de estudo, pesquisa e intervenção dentro das práticas educativas e culturais relacionadas às mídias e tecnologias. O que significa considerar a mídia[16] um fenômeno cultural complexo e a sua utilização como uma ferramenta para a educação e a cidadania (Bévort; Belloni, 2009); (Rivoltella, 2009) e Fantin (2012).

Desse modo, a mídia-educação, perspectiva que será utilizada neste estudo, permite uma análise mais abrangente e aprofundada das práticas pedagógicas relacionadas à mídia, com o objetivo de promover a participação ativa e consciente de crianças e jovens ao ambiente midiático atual.

Levando em conta o que foi dito e apresentadas as devidas justificativas, a partir deste momento, passaremos a utilizar o termo "mídia-educação" e os sentidos que o conceito carrega, cientes do nosso compromisso em ajudar a fortalecer o campo no Brasil e fora dele e, contribuir para a luta pela sua integração curricular como efetiva política pública e direito da sociedade.

2.4.1 Apresentação do campo e sua evolução histórica

A relação entre mídias e educação evoluiu significativamente ao longo do tempo, especialmente, com o avanço das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). Sobre este processo histórico, Bévort e Belloni (2009) destacam que, inicialmente, a mídia-educação surgiu como resposta aos efeitos dos meios de comunicação de massa sobre a sociedade, com foco na análise crítica do conteúdo do que era veiculado em jornais, rádio e televisão, por exemplo.

Com o tempo, educadores e pesquisadores começaram a enfatizar a necessidade de integrar as TIC no cenário educacional, com o intuito de promover a participação crítica e criativa dos cidadãos.

A partir de 1950, com a emergência da mídia-educação na Europa, Estados Unidos e Canadá, conforme aponta Fantin (2006), houve maior preocupação com os aspectos políticos e

[16] Mídia é um termo que se originou do inglês "*media*", uma versão simplificada de "*mass media*" para descrever os meios de comunicação de massa. Neste trabalho, o termo é usado para se referir tanto à "mídia de massa" ou "mídia tradicional", quanto à "nova mídia", que inclui a mídia digital e as Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

ideológicos das mídias de massa frente a sua crescente popularidade na vida cotidiana da população.

Esta fase foi marcada por uma abordagem crítica, influenciada pela Escola de Frankfurt, que via as mídias como potenciais ameaças à cultura e moral da época. Assim, a mídia-educação passou a ser vista como forma de intervenção para proteger os destinatários das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação populares, considerados de menor qualidade e capazes de atrair facilmente a atenção do público. Isso incluía meios como rádio, cinema, histórias em quadrinhos, literatura popular e, sobretudo, a publicidade (Fantin, 2006).

Em 1960, a UNESCO adotou o termo "educação para as mídias", relacionando-o à alfabetização em massa e sua possibilidade de educação a distância. Como destaca Gonnet (2004, p. 23), na época, havia a "preocupação de educadores e intelectuais decisores com a influência cultural destas mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária e a consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas".

Neste período, surgiu uma abordagem da mídia-educação mais voltada para a leitura crítica dos meios, concentrando-se na análise do cinema, por exemplo. Em conjunto com a semiótica, essa linha buscava desconstruir a lógica dos processos e produtos midiáticos. No entanto, conforme aponta Fantin (2006), essa abordagem foi alvo de críticas, pois, desconsiderava os contextos nos quais os textos midiáticos eram produzidos, distribuídos e consumidos.

Fantin (2006) pontua que a década de 1970 marcou o desenvolvimento significativo da tecnologia educacional nos Estados Unidos e América Latina. Em 1973, a UNESCO apontou para o surgimento da mídia-educação como um novo campo de estudos, contudo, sem compreendê-la como possibilidade pedagógica.

Destaca-se que, neste período, a emergência da mídia-educação pautada em uma abordagem ideológica, reflexo das ditaduras militares em países sul-americanos nas décadas de 1970 e 1980. Naquele contexto, a mídia-educação passou a ser vista como forma de resistência dentro das lutas políticas. A partir dessa perspectiva, um dos princípios fundamentais da mídia-educação foi estabelecido: reconhecer a falta de transparência dos meios de comunicação (Fantin, 2006).

Fantin (2006) explica que essa abordagem foi influenciada por estudos do neomarxismo, de teóricos como Althusser e Gramsci, que consideravam as mídias como um sistema de reprodução social e um campo de batalha pela hegemonia cultural, política e econômica.

Em 1979, mais uma vez, a UNESCO assumiu a responsabilidade pela definição do objeto da mídia-educação, que, naquele contexto, passava a abranger o estudo, ensino e

aprendizagem dos meios de comunicação, o seu lugar e impacto na sociedade. A partir dos anos 1980, a mídia-educação ganhou destaque através dos Estudos Culturais, cujo foco estava no trabalho analítico e interpretativo dos textos midiáticos, o que incluía estudos semióticos e análises ideológicas e de consumo (Fantin, 2006).

O ano de 1982 foi muito importante para o campo, à medida que 19 países representados junto a UNESCO passaram a adotar a Declaração de *Grünwald*[17]. Essa declaração reafirmava a importância da mídia-educação e a "necessidade de ações e políticas como componente básico e condição *sine qua non* da formação para a cidadania" (Bévort; Belloni, 2009, p. 1087).

Conforme apontam Bévort e Belloni (2009), foi por meio deste documento que a comunidade científica passou a vislumbrar a ideia da dupla dimensão da mídia-educação, ou seja, como objeto de estudo e ferramenta pedagógica.

> Começa a se construir, a partir de então, a noção da mídia-educação como formação para a apropriação e uso das mídias como ferramenta: pedagógica para o professor, de criação, expressão pessoal e participação política para todos os cidadãos (Bévort; Belloni, 2009, p. 1087).

Estudos apontam que, no decorrer da década de 1980, foram muitos os esforços no sentido de colocar em prática as orientações da Declaração de *Grünwald.* No entanto, a falta de políticas públicas efetivas dificultou a integração da mídia-educação nos currículos escolares. As ações até aconteciam, porém, de modo isolado e com um caráter mais militante por parte de jornalistas e educadores (Buckingham, 2007).

Já na década de 1990, um novo Colóquio Internacional da UNESCO expandiu a participação de países em desenvolvimento, no qual buscou-se trabalhar o conceito de mídia-educação sob olhares e perspectivas culturais, sociais e políticas distintas. O Brasil foi representado pela Fundação Roberto Marinho. Houve também, um avanço significativo neste encontro ao trazer para os documentos ali discutidos uma preocupação com crianças e juventudes, no cenário crescente das mídias e tecnologias (Bévort; Belloni, 2009).

O ano de 1999 foi bastante representativo para a mídia-educação, quando foi realizada a Conferência de Viena (Áustria) pela UNESCO. Esta fase marcou uma evolução significativa na abordagem da mídia-educação (definição de objetivos, princípios e conteúdos), integrando as novas tecnologias e reconhecendo a voz ativa dos jovens no processo educativo (Bévort; Belloni, 2009).

[17] O nome dado à Declaração se deu, pois, a reunião foi realizada no município de *Grünwald* (Alemanha).

A partir de então, a mídia-educação passou a ser vista não apenas como uma ferramenta para o desenvolvimento crítico, mas também como uma plataforma para expressão criativa e participação democrática (Bévort; Belloni, 2009).

Bévort e Belloni (2009) observam que, apesar dos avanços, ainda prevaleciam obstáculos ao pleno desenvolvimento da mídia-educação, como, a falta de vontade política e apoio insuficiente dos organismos oficiais e dos sistemas midiáticos em colaborar com ações de mídia-educação. O motivo, talvez, fosse o interesse em não capacitar a sociedade para uma relação mais crítica com as mídias de massa.

Os anos se passaram e, em 2007, no encontro comemorativo dos 25 anos da Declaração de *Grünwald*, realizado em Paris, foram discutidas as perspectivas futuras para a mídia-educação. Durante este encontro, formulou-se a "Agenda de Paris", que estabeleceu diretrizes importantes para o desenvolvimento da mídia-educação. Essas orientações incluíam programas integrados de educação em todos os níveis do ensino formal, a formação de professores, o incentivo à pesquisa e a cooperação internacional. Também foi proposta a criação de uma "Carta de Mídia-educação", com o objetivo de consolidar princípios éticos e recomendações para a promoção da mídia-educação em nível global (Buckingham, 2007).

Naquele momento, uma nova dimensão foi associada à mídia-educação - até então entendida como objeto de estudo (perspectiva da leitura crítica) e ferramenta pedagógica em situações de aprendizagem) - "a apropriação das mídias como meios ou ferramentas de expressão e participação, acessíveis a qualquer cidadão jovem ou adulto" (Bévort; Belloni, 2009, p. 1098).

Desde então, o que se viu nas últimas décadas, como apontam Kotilainen e Kupiainen (2016), foi um maior esforço internacional por parte de instituições governamentais, universidades, da União Europeia e da própria UNESCO com ações voltadas à mídia-educação junto às juventudes e sociedade de modo geral.

Nos últimos anos, a UNESCO tem desempenhado um papel ativo no desenvolvimento de uma série de documentos e diretrizes[18] com orientações para a implementação de políticas e programas pelo mundo com o objetivo de capacitar os indivíduos a serem críticos e criativos em suas interações com a mídia, ampliar o acesso à informação e a participação democrática da sociedade neste processo (Grizzle *et al.*, 2016).

[18] Informações disponíveis em: https://unesdoc.unesco.org/.

A "Alfabetização Midiática e Informacional" (AMI)[19], propagada pela UNESCO, configura-se, segundo Grizzle *et al*. (2016, p. 14), um conceito composto, entendido, entre outros aspectos, pelos conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem aos cidadãos compreenderem "o papel e as funções das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas". Destaca-se ainda, essencial à participação crítica, ética e responsável do ambiente midiático e informacional, a fim de promover a autoexpressão e o diálogo intercultural.

Diante do exposto, como forma de sistematizar o processo evolutivo da mídia-educação, elaboramos um quadro que sintetiza e resgata os principais aspectos de como o campo se adaptou e respondeu às necessidades e mudanças ao longo do tempo.

QUADRO 01: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Ano	Desenvolvimento da mídia-educação
1950	Emergência da mídia-educação com foco em aspectos políticos e ideológicos.
1960	A UNESCO passa a utilizar o termo "educação para as mídias", voltado à alfabetização em massa.
1970	A mídia-educação se concentra na formação para a leitura crítica das mídias.
1973	A UNESCO define o conceito de mídia-educação com ênfase para a leitura crítica das mensagens midiáticas.
1979	Ampliação da definição da mídia-educação pela UNESCO para incluir estudo, ensino e impacto social.
1980	Verifica-se a falta de políticas públicas efetivas para integrar mídia-educação sistematicamente.
1982	A Declaração de Grünwald reafirma a importância da mídia-educação.
1990	Colóquio Internacional da UNESCO destaca a produção de mensagens midiáticas e a diversidade cultural.
1999	A Conferência de Viena enfatiza adaptação às mudanças tecnológicas e participação ativa de jovens.
2007	A Agenda de Paris estabelece diretrizes para o avanço da mídia-educação, incluindo programas integrados, formação de professores e cooperação internacional.
2013	Expansão da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), com foco na preparação de educadores e integração da AMI em políticas educacionais globais.
2020	Esforços voltados ao combate da desinformação e notícias falsas, destacando a mídia-educação como estratégia ao pensamento crítico e habilidades de verificação.
2022	A UNESCO dá mais um passo para a consolidação da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) ao redor do mundo, com o lançamento dos "Padrões Globais sobre Diretrizes de Desenvolvimento de Currículos de AMI".

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2024.

[19] A UNESCO utiliza o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional no intuito de aproximar as diferentes noções que envolvem tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. Destaca que as terminologias continuam sendo objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas, dependendo do contexto profissional ou da prática cultural das comunidades às quais pertencem seus usuários. Sinaliza que "globalmente, muitas organizações usam a expressão mídia-educação (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional" (Wilson, *et al*., 2013, p. 19).

2.4.2 *Contexto internacional e brasileiro*

A realidade da mídia-educação tem evoluído à medida que os desafios da cultura digital exigem das novas gerações uma postura cada vez mais crítica e participativa, capacitando-as para lidar com a onipresença das tecnologias no cotidiano, com o excessivo fluxo de informações e relações sociais cada vez mais digitalizadas (Buckingham, 2022).

Em contrapartida, essa evolução tem sido marcada por desafios que impactam a efetiva implementação de práticas pedagógicas voltadas à mídia-educação. Este tópico explora as principais tendências que moldam o processo de integração das mídias no ambiente educacional, evidenciando como diferentes países incorporam as práticas de mídia-educação em suas políticas educacionais, os desafios e oportunidades que surgem neste cenário.

Fedorov (2014) realizou um estudo para analisar a trajetória e implementação da educação midiática pelo mundo, destacando o pioneirismo de países como França, Reino Unido, Canadá e Estados Unidos desde as primeiras décadas do século XX até o início do século XXI.

> Estes países se destacam devido ao seu longo histórico e comprometimento com a educação midiática, desde as primeiras iniciativas focadas na educação cinematográfica até a adoção de abordagens mais amplas que abrangem diversas formas de mídia. Esses países também são reconhecidos por seu apoio político e institucional, desenvolvimento de recursos teóricos e metodológicos avançados, e pela integração efetiva da educação midiática em seus sistemas educacionais (Fedorov, 2014, p. 176-177) [tradução nossa].

No caso específico do Canadá, Wilson (2019, p. 5) evidencia a liderança internacional do país no desenvolvimento e implementação de políticas e currículos para a *media literacy* (alfabetização midiática), sobretudo com a indicação de conceitos e princípios de referência na disseminação e consolidação da alfabetização midiática para a educação contemporânea.

> Esses princípios sustentam currículos e recursos, bem como oportunidades de desenvolvimento profissional para educadores e formuladores de políticas. Os principais conceitos e princípios relacionados são usados para fornecer um quadro e linguagem comuns para análise e produção para professores e alunos.

Embora o Reino Unido tenha se destacado pelo pioneirismo na implementação de políticas de educação midiática, Buckingham (Calixto *et al.* 2020, p. 132) denuncia que, nos últimos anos, os estudos de mídia foram excluídos do currículo de inglês (língua materna e literatura). Segundo o pesquisador, este é o reflexo de políticas educacionais neoconservadoras, nas quais “o governo vem priorizando as disciplinas tradicionais, especialmente as STEM

(ciências e matemática), e os Estudos de Mídia, como outras disciplinas de humanidades, ciências sociais e artes, têm sido constantemente marginalizados".

Os trabalhos de Fedorov (2014) também apontam para a distribuição desigual das práticas de educação midiática em diferentes regiões do mundo, atribuída, sobretudo, às características econômicas, sociais e políticas dos diferentes países. Entre elas, destacam-se: a falta de apoio político, a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos e a dificuldade em incorporar a educação midiática nos currículos.

Ao explorar o contexto da mídia-educação em países asiáticos, Dhiman (2021) analisa como Índia, China, Japão, Singapura e Coreia do Sul compreendem o campo, evidenciando uma grande variedade nas formas e progressos das práticas mídia-educativas. A Índia, por exemplo, enfrenta desafios relacionados à qualidade e disponibilidade de recursos, enquanto a China vem ampliando as ações voltadas à mídia-educação desde os anos 1990. O Japão é reconhecido pela abrangência dos seus estudos de mídia, porém, sem apresentar direcionamento específico para a área. Singapura, por outro lado, promove programas estatais que priorizam a capacidade de usar a mídia de forma eficaz, mas com pouca atenção à análise crítica da mídia. A Coreia do Sul destaca-se por um caminho distinto na educação para as mídias, com suas raízes pautadas em movimentos sociais.

Entre a diversidade de desafios apresentados pelos países asiáticos na busca pelo efetivo desenvolvimento da mídia-educação, Dhiman (2021, p. 11) sinaliza a existência de lacunas significativas compartilhadas entre esses países, como a necessidade de maior colaboração entre pesquisadores e a urgência de reformas curriculares que enfatizem práticas de ensino efetivas:

> Reformular os currículos atuais para dar maior ênfase às disciplinas práticas. Os modelos dominantes de educação midiática globalmente são amplamente ocidentais e a maioria deles é proveniente de países de língua inglesa. As práticas de educação midiática e pesquisa midiática, frequentemente, são insuficientes nos países asiáticos [tradução nossa].

Dentre as iniciativas de destaque em nível internacional, é importante evidenciarmos como países em desenvolvimento têm implementado ações de mídia-educação, como é o caso da Nigéria, um dos países mais populosos do continente africano. Com apoio da UNESCO, em 2017, a Nigéria fundou a Coalizão de Alfabetização de Mídia e Informação da Nigéria (MILCON). Seu objetivo é promover ações para integrar a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) aos currículos escolares, por meio de parcerias com organizações da sociedade civil e o setor privado. As ações propostas visam melhorar a capacidade crítica dos

cidadãos em avaliar informações, promovendo o uso responsável e ético da mídia e das tecnologias da informação (UNESCO, 2020).

Embora as ações de AMI na Nigéria representem um avanço, o país enfrenta dificuldades significativas para a implementação e expansão dessas ações, como a desigualdade no acesso às tecnologias, infraestrutura de internet limitada, falta de recursos educacionais e a necessidade de formação de professores na área. Além disso, os desafios econômicos e sociais contribuem para a dificuldade de integrar a AMI de maneira abrangente nos currículos escolares e na educação da comunidade em geral (Thobias, 2022).

Os esforços descritos ressaltam a necessidade de uma abordagem mais efetiva e inclusiva da mídia-educação, que reconheça e integre a diversidade dos diferentes contextos mundiais.

Na América Latina, a história da mídia-educação começou a se desenvolver nas décadas de 60 e 80, em meio às lutas contra os regimes ditatoriais, sob forte influência dos movimentos sociais (Fantin, 2014). Ela desempenhou um papel estratégico e de resistência contra o autoritarismo, muitas vezes operando à margem dos sistemas educacionais oficiais por meio de projetos de instituições voltadas para a educação e cultura popular (Fantin, 2006, p. 60).

Segundo a pesquisadora, em países latino-americanos, a mídia-educação foi fortemente influenciada pela teoria das mediações, desenvolvida por Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco. Esses estudiosos não atribuem uma influência direta da mídia sobre os usuários, mas a veem como intermediada por outras instâncias da sociedade, como a família, a escola, grupos de amigos, entre outros. O foco dessa teoria é o uso e consumo das mídias por diferentes comunidades, considerando as mediações como ações e discursos originados de várias fontes, que se entrelaçam no contexto do consumo e nas respostas dadas aos meios de comunicação.

Ao examinar o contexto latino-americano, Guillermo Orozco, reconhecido pesquisador mexicano, explica que a alfabetização midiática na região passou por diferentes fases históricas, inicialmente sendo vista como uma capacitação ideológica para que os jovens enfrentassem as influências dos meios de comunicação, sobretudo, de conteúdos televisivos produzidos nos Estados Unidos. Com o tempo, essa abordagem evoluiu para uma alfabetização crítica, na qual envolvia a leitura e recepção crítica dos meios de comunicação e a formação de audiências críticas capazes de interagir com os conteúdos. Atualmente, a ênfase se dá nas competências midiáticas, uma combinação de alfabetização técnica e crítica, apoiada pela UNESCO, que promove não apenas a utilização das ferramentas de tecnologia, mas também o desenvolvimento de um pensamento crítico que capacita para a análise e posicionamento diante das mensagens midiáticas (González Carrión, 2021).

Garro-Rojas (2019, p. 511) aponta que, na maioria dos países latino-americanos, as iniciativas de alfabetização midiática surgem de forma isolada, muitas vezes lideradas por organizações da sociedade civil e acadêmicos comprometidos, refletindo uma forte conexão com a educação não formal e popular. “A escassez de recursos financeiros e tecnológicos, a formação docente insuficiente e as prioridades educacionais focadas em áreas mais urgentes, como a alfabetização tradicional, também contribuem para esse atraso”.

No que diz respeito a evolução das pesquisas na área, o estudo de Aguaded *et al*. (2022) aponta para algumas tendências, como por exemplo, o fenômeno das notícias falsas, o respeito às diferenças culturais e de identidade e, por último, os desafios evidenciados pela pandemia de Covid-19. As pesquisas na área têm enfatizado o desenvolvimento de habilidades críticas e éticas para o consumo e produção de conteúdo digital. Os dados reforçam a importância de promover práticas de mídia-educação que permitam aos estudantes adaptarem-se ao ambiente digital.

A AMI na Ibero-América[20], embora ainda em desenvolvimento, tem mostrado avanços significativos, como é o caso da Espanha, por exemplo, que lidera nas publicações científicas e impacto acadêmico no campo. Conforme revelam os estudos de Romero-Romero *et al.* (2024), as pesquisas ibero-americanas reforçam a importância de formar cidadãos críticos, capazes de analisar e interagir com os meios de comunicação de maneira informada e consciente.

Enquanto isso, no Brasil, as políticas educacionais ainda enfrentam desafios significativos na incorporação da mídia-educação, que assumiu formas diversas devido à pluralidade cultural do país (Borges e Silva, 2014).

Como mencionado anteriormente, o Brasil, assim como outros países sul-americanos, teve sua história marcada pela militância em relação à mídia-educação, sobretudo, durante a ditadura militar na década de 1960. Essas práticas eram vistas como formas de resistências aos regimes ditatoriais, mas careciam de uma base teórica mais sólida. Foi somente após a abertura política na década de 1980 que a mídia-educação passou a ser objeto de uma reflexão teórica mais profunda, com um diálogo mais intenso entre a academia e os movimentos sociais (Bévort; Belloni, 2009).

Segundo Borges e Silva (2014) a diversidade da mídia-educação brasileira se reflete tanto nas práticas educativas quanto nas produções midiáticas, que procuram dialogar com as

[20] Ibero-América ou América Ibérica é uma região do continente americano que compreende os países ou territórios onde o português ou espanhol são as línguas predominantes, geralmente antigos territórios portugueses e espanhóis. (**Fonte:** https://pt.wikipedia.org/wiki/Ibero-Am%C3%A9rica).

múltiplas realidades socioculturais presentes no país. As pesquisadoras observam que um dos objetivos centrais da mídia-educação no Brasil é a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Por meio de um levantamento realizado pela equipe brasileira da *Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigacion en Competencias Mediáticas para la Ciudadanía* (ALFAMED), composta por 13 países latino-americanos e europeus, identificou-se que as práticas educativas buscam desenvolver a capacidade dos alunos de analisar criticamente as mensagens midiáticas, promovendo uma participação ativa e reflexiva na sociedade. O desenvolvimento de competências midiáticas é, em grande parte, impulsionado por iniciativas isoladas de universidades, ONGs e grupos de pesquisa, o que indica "um longo caminho a ser percorrido", conforme ressaltado por Fantin (2012, p. 81).

2.4.3 Considerações sobre as políticas educacionais

Atualmente, o Brasil continua a apresentar uma grande diversidade de práticas relacionadas à mídia-educação em todo o país, mas ainda não houve a sistematização dessas ações no currículo da educação básica. A falta de políticas públicas consistentes e integradas é outro fator que limita a expansão da mídia-educação no Brasil (Borges e Silva, 2019).

O que as pesquisas na área mostram são exemplos de ações pontuais de professores e escolas que utilizam pedagogicamente as mídias e tecnologias em sala de aula. Muitas vezes, estes profissionais não possuem formação específica para atuar na perspectiva da mídia-educação ou como apontam Siqueira e Cerigatto (2012, p. 238) "uma das razões para tal ausência [da mídia-educação na sala de aula] talvez seja a falta de materiais didáticos específicos sobre o assunto".

No entanto, podemos vislumbrar alguns avanços. Recentemente, o Governo Federal apresentou a Estratégia Brasileira de Educação Midiática - EBEM com o objetivo de unir esforços para promover o uso crítico e consciente dos canais de mídia digital e informação, bem como, potencializar a formação e qualificação de profissionais da educação para atuarem com a mídia-educação. Com um foco na conscientização da sociedade sobre a importância da educação midiática e cultura digital, o documento estabelece diretrizes para a promoção da educação midiática fora do ambiente escolar, atingindo diferentes segmentos da sociedade. A revisão prevista para 2025 pretende trazer atualizações e diretrizes para políticas públicas na área, reforçando a importância da implementação da mídia-educação no Brasil (Brasil, 2023).

Outro avanço neste sentido foi o lançamento das "Normas sobre Computação na Educação Básica[21]" como um complemento à BNCC (Brasil, 2022) e a "Política Nacional de Educação Digital[22]" (Brasil, 2023). Segundo Ochs (2023), os documentos vão encontro da proposta da mídia-educação ao sublinharem a necessidade de capacitar alunos e educadores para um uso consciente, crítico e responsável das tecnologias digitais.

Entretanto, Fantin e Mezzaroba (2023, p. 5) alertam para o fato de que, no uso das mídias e tecnologias na educação, ainda prevalece a dimensão de recurso, instrumento ou ferramenta. Sinalizam, portanto, a relevância das mídias enquanto cultura, mediadoras de nossas relações com o mundo: "além da dimensão instrumental, a mídia-educação atua como condição de pertencimento, participação responsável e cidadania, portanto, vai além dos usos das tecnologias na educação".

Isso nos permite refletir sobre a necessidade de estarmos atentos às políticas educacionais, pois pensar diretrizes e formalizá-las no currículo não garante que, de fato, a mídia-educação - em suas perspectivas crítica, reflexiva, produtiva e expressiva – aconteça no cotidiano da escola. Existem desafios mais amplos e que ainda precisam ser enfrentados por quem atua na realidade escolar.

No caso dos documentos oficiais, Fantin e Mezzaroba (2023) destacam a ênfase determinista da tecnologia nas políticas públicas educacionais, a desigualdade no acesso e mediação qualificada, a falta de formação docente, entre tantos outros. Ao pensarem em alternativas, sugerem:

> Nesse sentido, quem atua com a escola e com a formação deve se perguntar como pode contribuir para desenvolver as competências para "ler" e "interpretar" a sociomaterialidade que se desenvolve nos espaços híbridos, bem como as novas linguagens, os novos letramentos, as novas competências que crianças e jovens precisam para viver o seu tempo e ter os seus direitos assegurados nos mais diferentes espaços, inclusive nos ambientes digitais, para viver o presente e imaginar o futuro (Fantin; Mezzaroba, 2023 p. 7).

Em uma reflexão sobre a presença da mídia-educação na política nacional da Educação Básica, nos debruçamos sobre a BNCC, documento que orienta a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino brasileiros, servindo como referência nas propostas pedagógicas das instituições escolares.

[21] Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022 - Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC.
[22] Política Nacional de Educação Digital, Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.

Em sua última formulação foram definidas dez competências gerais, consideradas essenciais aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O documento, em vigor no país desde 2018, define como competência "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, *online*).

Embora não trate diretamente da mídia-educação na apresentação dos seus campos da experiência, áreas de conhecimento e componentes curriculares, é possível estabelecermos algumas relações entre as propostas da BNCC e os princípios fundamentais da mídia-educação, no que diz respeito às tecnologias digitais de informação e comunicação e à cultura digital.

A primeira competência, que valoriza o uso dos conhecimentos sobre o mundo, incluindo o digital, para entender a realidade e colaborar para uma sociedade justa e inclusiva, dialoga diretamente com a essência da mídia-educação. Esta não apenas enfatiza o uso crítico e reflexivo das tecnologias e mídias, mas também reconhece sua importância na promoção da cidadania ativa, ressoando com a perspectiva de que as mídias são parte integrante da cultura e mediadoras das relações sociais, como já problematizado por Fantin (2012).

A segunda competência, trata do incentivo ao pensamento científico, crítico e criativo. As orientações refletem a necessidade de uma abordagem crítica na utilização de conteúdos digitais, possibilitando aos estudantes serem não apenas consumidores, mas também produtores ativos das mídias. Para tanto, inclui a imaginação e a criatividade, que consideramos aspectos fundamentais para a produção de mídia e a autoexpressão.

A competência de número 3 aborda a valorização e construção de repertórios culturais por parte dos estudantes. Com base nos estudos de Fantin (2007), verificamos que esta competência está alinhada à proposta da mídia-educação, no sentido de reconhecer as dimensões estéticas, as experiências de fruição, análise e criação de mídias na escola. Ao participarem de práticas de produção artístico-cultural, os estudantes aprendem a apreciar e criticar a mídia, desenvolvendo uma compreensão mais profunda de seu papel e impacto na sociedade.

A quarta competência enfatiza a habilidade para o uso de diversas linguagens para expressão e comunicação, um dos aspectos-chave da mídia-educação, conforme destacado por Buckingham (2014). Isso acontece porque a mídia utiliza uma ampla gama de formas de linguagem - verbal, visual, auditiva, entre outras - para criar significados. Para o pesquisador,

é fundamental compreendermos que esses significados produzidos pela linguagem podem variar conforme o contexto e a interpretação da audiência.

Por fim, a quinta competência parece estar mais alinhada aos objetivos da mídia-educação, ao enfatizar o uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais. Sua orientação aborda a necessidade de pensarmos as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como espaços de participação social, onde a autoria e o protagonismo digital são valorizados, o que teóricos da mídia-educação há muito já vem pontuando como um pré-requisito básico para um cidadão contemporâneo (Milliet, 2020).

Por fim, as competências restantes, embora não estejam diretamente relacionadas às mídias ou tecnologias, complementam as orientações da mídia-educação ao promover valores como a diversidade, o pensamento crítico e a responsabilidade social. O que em nossa avaliação, são fundamentais para uma participação cidadã ativa e consciente no mundo digital, reforçando a ideia de que a mídia-educação vai além do domínio técnico, engajando os estudantes em uma reflexão profunda sobre seu papel como cidadãos, conforme destacado por Buckingham (2022).

A integração de elementos da mídia-educação nas competências propostas pela Base representa um avanço significativo no reconhecimento da importância de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais mediado por tecnologias e mídias digitais. No entanto, a análise de Machado e Amaral (2021) sobre os aspectos da cultura digital na BNCC, sob a ótica da Filosofia Crítica da Tecnologia e das Pedagogias Críticas, aponta para a necessidade de uma revisão profunda na maneira como essa educação midiática é concebida e implementada.

Os autores argumentam que, para além de considerar as tecnologias e mídias digitais meramente como artefatos ou ferramentas didáticas, é fundamental reconhecer esses elementos como objetos socialmente desenhados, carregados de valores e significados.

A crítica de Machado e Amaral (2021) à orientação das competências da BNCC, indicam que estas correm o risco de perpetuar uma visão neoliberal de educação. Conforme já apontado anteriormente neste trabalho, essa forma de conceber a educação prioriza a conformidade com as demandas do mercado, focando o ensino em habilidades e conhecimentos que mantêm a ordem vigente, em vez de empoderar os estudantes para que sejam agentes de transformação social e cultural.

Assim, embora as competências da BNCC reflitam aspectos da mídia-educação, é imperativo que sua implementação seja orientada por uma visão crítica, com potencial para contribuir significativamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos.

Portanto, o desafio para a educação no Brasil e fora dele não implica apenas na adoção das diretrizes estabelecidas pelos documentos normativos, mas em vivenciar uma pedagogia de mídia-educação eficaz. Para cumprir essa tarefa, Buckingham (2022) indica que professores engajem seus estudantes para tenham interesse em refletir sobre como e porque eles usam as diferentes mídias. Uma estratégia é partir do conhecimento existente dos alunos, estimulando-os a questionarem as diversas interpretações da realidade, com o objetivo de pensar alternativas e exigir mudanças.

Porém, ao orientar para a construção de uma relação crítica com as mídias, Buckingham (2022) nos alerta para o que considera "um lugar comum" que a expressão "pensar criticamente" tem assumido nos últimos tempos, sobretudo, por parte de educadores. Defende a necessidade da mudança de perspectiva da mídia-educação, apontando, o que seria uma abordagem verdadeiramente crítica no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, Buckingham (2022) argumenta que o pensamento crítico é essencial para a análise, sistematização e avaliação das informações de forma a questionar a maneira como os temas são apresentados, identificar os argumentos e as evidências que são incluídos ou omitidos, e considerar as implicações dessas escolhas. E assim, destaca a importância dos processos de compreensão, interpretação e aplicação dessas informações para transformá-las em conhecimento significativo.

Refletindo sobre as contribuições de Buckingham (2022) e o levantamento realizado em nosso referencial teórico, chamamos a atenção para a escassez de estudos que promovem a articulação de maneira sistematizada das práticas de mídia-educação da educação básica e os resultados do processo de aprendizagem dos estudantes. Em nosso entendimento, há uma necessidade de pesquisas que não apenas mapeiem essas práticas, mas que também avaliem o impacto delas no desenvolvimento de uma postura crítica, criativa e participativa das mídias, como defende a mídia-educação.

Em síntese, a apresentação teórica desenvolvida neste capítulo ressalta a importância da mídia-educação como um campo interdisciplinar capaz de promover uma educação midiática crítica, valorizadas em todas suas dimensões. As reflexões apresentadas destacam que a integração das mídias no contexto educacional pode avançar o sentido instrumental e proporcionar uma prática de fortalecimento integral dos estudantes, preparando-os para participarem ativamente na sociedade digital.

Diante do que foi apresentado e no sentido de responder aos objetivos da pesquisa, o próximo capítulo discorrerá sobre a metodologia adotada na revisão sistemática de literatura, as estratégias utilizadas para a coleta de dados e o processo de análise das informações. Nesse

sentindo, ao apresentarmos a diversidade de práticas de mídia-educação nos contextos nacionais e internacionais, esperamos contribuir com informações e possibilidades de como adaptar e otimizar essas práticas para diferentes realidades educacionais, culturais e sociais.

3 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se pela utilização da Revisão Sistemática de Literatura, uma abordagem metodológica rigorosa que permite mapear e comparar estudos, identificar lacunas e analisar criticamente a produção científica relevante sobre um tema em questão (Kitchenham, 2007).

Para Sampaio e Mancini (2007, p. 84), uma revisão sistemática pode ser definida como um conjunto de "métodos sistemáticos usados para evitar viés e possibilitar uma análise mais objetiva dos resultados, facilitando uma síntese conclusiva sobre determinada intervenção".

Partindo das premissas apresentadas, a presente RSL pode ser classificada como do tipo qualitativa, pois fundamenta-se na revisão e análise crítica da literatura existente sobre as práticas de mídia-educação. A natureza exploratória emerge da necessidade de compreensão sobre como os elementos da mídia-educação estão incorporados nas práticas pedagógicas da educação básica, explorando perspectivas nacionais e internacionais.

Cerrao *et al.* (2018, p. 106) caracterizam a revisão sistemática "como um método de revisão da literatura que garante à pesquisa maior confiabilidade e reprodutibilidade". Sua elaboração precisa seguir um protocolo de pesquisa dividido em três etapas fundamentais: planejamento, condução e documentação (relato).

Com base nas orientações de Sampaio e Mancini (2007) e Cerrao *et al.* (2018), o planejamento envolveu o entendimento geral do tema a fim de definir os objetivos da revisão, a identificação da literatura e a formulação da pergunta norteadora da pesquisa, de forma clara e precisa. Esta etapa também contemplou o desenvolvimento de um protocolo de pesquisa, contendo os critérios de seleção de estudos, as estratégias de busca, os métodos de extração e análise de dados.

A etapa de condução foi composta pela busca nas bases de dados escolhidas com base nas estratégias previamente definidas. Conforme alertam Sampaio e Mancini (2007), neste momento, ao menos dois examinadores (juízes) são indicados a comparar as buscas a fim de validar a seleção inicial dos estudos. Desse modo, para a validação das etapas da RSL e assegurar um método e metodologia consistentes e confiáveis, será realizada a prática de revisão por pares e especialistas na área, com o intuito de reduzir o risco de enviesamento das informações nas fases de seleção e avaliação dos estudos incluídos.

É importante frisar que, na etapa de seleção dos estudos, os juízes avaliam os títulos e resumos encontrados na pesquisa inicial, seguindo estritamente os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo da pesquisa. Caso títulos e resumos sejam insuficientes

para uma decisão clara, é necessária a consulta do texto completo do artigo, evitando assim, a exclusão de estudos relevantes na revisão sistemática. Os critérios de inclusão e exclusão devem ser estabelecidos conforme a questão central que orienta a revisão (Sampaio; Mancini, 2007).

Segundo Tranfield *et al.* (2003), as revisões sistemáticas de literatura adotam um processo replicável, científico e transparente, ou seja, fundamentado em uma metodologia detalhada. As buscas na literatura precisam ser exaustivas e para fornecer uma trilha de auditoria das decisões e procedimentos realizados pelo pesquisador.

Na sequência deste processo, a RSL deve seguiu para a etapa de documentação (relato), com a descrição dos critérios utilizados na seleção dos artigos e justificativas das possíveis exclusões; a análise crítica e a avaliação de todos os estudos incluídos na revisão, seguida de um resumo crítico, no qual foram sintetizadas as informações disponibilizadas pelos artigos que foram incluídos. Por fim, realizamos a apresentação das principais evidências encontradas pela revisão sistemática (Sampaio; Mancini, 2007).

Partindo das orientações apresentadas, o percurso metodológico do relato da presente RSL foi delineado rigorosamente com base na declaração "Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises" – PRISMA 2020[23] (Anexo A), diretriz composta por uma lista de 27 itens que orientam o relato do processo de busca, identificação, seleção, análise, avaliação e síntese dos estudos oriundos de revisões sistemáticas de literatura (Galvão *et al*., 2022). A seguir, a figura 01 apresenta uma representação visual do percurso com base nessa declaração.

[23] A Declaração "Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises" (PRISMA), publicada em 2009, foi desenvolvida para ajudar revisores sistemáticos a relatarem de forma transparente os motivos da revisão, os métodos empregados e o que os autores encontraram. Em 2020, teve sua primeira versão atualizada com novas orientações para o relato, modificadas para facilitar sua implementação. Documento original disponível em: The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews - PubMed (nih.gov). Conforme alertam Dourado e Melo (2020), o PRISMA 2020 é uma ferramenta de relato e não deve ser utilizada como diretriz para condução de revisões sistemáticas, avaliação da qualidade metodológica ou como protocolo de estudo.

FIGURA 01: TÓPICOS PRINCIPAIS DO *CHECKLIST* PRISMA 2020



Fonte: Reprodução de Dourado; Melo (2020).

Nessa mesma perspectiva, elaboramos um fluxograma explicativo (Figura 02), a fim de facilitar a compreensão dos processos. Nele, contém a descrição das etapas que constituem a metodologia de elaboração de um estudo de RSL.

FIGURA 02: DESCRIÇÃO GERAL DO PROCESSO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

PLANEJAMENTO		
Definição da pergunta norteadora da pesquisa, especificando a população e intervenção de interesse.	Identificação das bases de dados a serem consultadas; definição das palavras-chave e estratégias de buscas.	Estabelecimento dos critérios de seleção dos artigos a partir das buscas.

CONDUÇÃO	
Condução das buscas nas bases de dados selecionadas com base nas estratégias pré-definidas.	Comparação das buscas pelos examinadores (juízes) e seleção inicial de artigos.

DOCUMENTAÇÃO			
Aplicação dos critérios na seleção dos artigos e justificativa das possíveis exclusões.	Análise e avaliação crítica de todos os estudos incluídos na revisão.	Preparo do resumo crítico, sintetizando as informações disponibilizadas pelos artigos incluídos na revisão.	Apresentação da conclusão, informando as evidências encontradas na revisão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024, adaptado de Sampaio e Mancini (2007).

3.1 Planejamento da Revisão Sistemática de Literatura

3.1.1 Definição dos objetivos e construção da pergunta de pesquisa

Antes do início das buscas nas bases de dados selecionadas, realizamos um mapeamento geral e exploratório no Portal de Periódicos CAPES/MEC[24] e *Google* Acadêmico[25]. Essa busca inicial não teve critérios pré-definidos, pois visava apenas identificar as principais bases que publicam ou já publicaram temáticas específicas de "mídia-educação na educação básica" e subsidiar a definição da pergunta norteadora da revisão. Essa fase preliminar foi essencial para aprimoramento das estratégias de buscas, direcionando-nos às bases mais relevantes e amplas em torno do objeto da investigação.

Na sequência desta etapa, foi estabelecido o objetivo geral da pesquisa: mapear e identificar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, as práticas pedagógicas voltadas para a promoção da mídia-educação na educação básica, no período de 2013 a 2023, considerando os contextos nacional e internacional. A finalidade deste estudo é fornecer subsídios para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas educacionais, com o intuito de promover a efetiva integração da mídia-educação na educação básica. Para atingir este objetivo mais amplo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

a) identificar as características principais das práticas de mídia-educação na educação básica;
b) comparar abordagens nacionais e internacionais nessas práticas;
c) avaliar o impacto dessas práticas no aprendizado dos estudantes nos contextos apresentados.

A partir da identificação da necessidade da revisão, seguimos para o desenvolvimento do protocolo de busca. Para a sua elaboração e formulação da pergunta de pesquisa, contamos as estratégias do modelo representado pelo acrônimo PICO[26] - População, Intervenção, Comparação, *Outcome* (resultado esperado).

---

[24] Biblioteca Virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação (CAPES/MEC). Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br/>.
[25] *Google* Acadêmico: É uma ferramenta de busca acadêmico-científica especializada disponibilizada pelo *Google.* Disponível em: https://scholar.google.pt/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5.
[26] Dentro da Prática Baseada em Evidências (PBE), os quatro componentes do modelo PICO são os elementos fundamentais da questão de pesquisa e da construção da pergunta para a busca bibliográfica de evidências Mamédio *et al.* (2007).

Conforme apontado por Mamédio *et al.* (2007) o modelo PICO contribui para a precisão na definição dos elementos-chave da pesquisa, facilitando a busca e a seleção de estudos relevantes e, consequentemente, fortalecendo a validade e a utilidade da revisão.

Diante das orientações, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas de mídia-educação na Educação Básica, considerando os contextos nacional e internacional, nos últimos 10 anos, e como esses elementos impactam o aprendizado dos estudantes? O quadro 02 sintetiza essa formulação com base nos componentes da estratégia PICO.

QUADRO 02: DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS DA PERGUNTA DE PESQUISA

Elemento	Descrição
P (População)	Estudantes da Educação Básica
I (Intervenção)	Práticas pedagógicas de mídia-educação
C (Comparação)	Contextos nacional e internacional
O (*Outcome*/Resultado)	Identificação e mapeamento das práticas de mídia-educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

3.1.2 Definição dos critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão

Para garantir que os estudos incluídos na revisão estivessem alinhados aos objetivos da pesquisa e assegurar a consistência metodológica, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- Tipo de estudo: quantitativos, qualitativos ou mistos;
- Período de publicação: estudos publicados entre 2013 e 2023;
- Contexto do estudo: educação básica (ensino infantil, fundamental e médio);
- Intervenção: abordar práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias e tecnologias no contexto da educação formal.
- População: estudantes da educação básica;
- Disponibilidade: artigos completos publicados em periódicos de acesso aberto;
- Idioma: português, inglês ou espanhol.

Os critérios de exclusão foram definidos para eliminar aqueles estudos que não atendiam aos objetivos da pesquisa, entre eles:

- Relevância: estudos cujo título e resumo não indicavam abordar práticas pedagógicas relacionadas à mídia-educação;

- Público-alvo: estudos que não envolviam estudantes da educação básica.
- Período de publicação: publicações antes de 2013 ou após 2023;
- Idioma: estudos em idiomas diferentes do português, inglês ou espanhol;
- Disponibilidade: estudos que ainda não haviam sido publicados e disponibilizados na íntegra;
- Acesso: materiais de acesso restrito;
- Tipo de publicação: trabalhos classificados como revisões sistemáticas de literatura.

A triagem inicial dos estudos, a partir da leitura dos títulos foi documentada em um fluxograma (Figura 03) e em formulários específicos (Apêndices 01, 02, 03 e 04) contendo o detalhamento e registros dos critérios de inclusão e exclusão. Os formulários preenchidos após a leitura dos resumos e a documentação dos estudos triados nesta etapa constam no apêndice 05 deste trabalho.

3.1.3 Estratégias de busca nas bases de dados

3.1.3.1 Fontes de informação

Para realizar uma busca mais abrangente e representativa, optamos por explorar diversas bases de dados acadêmicas, o que nos permitiu colher trabalhos que trouxessem elementos das práticas pedagógicas de mídia-educação na educação básica nos últimos 10 anos.

Inicialmente, utilizamos a *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*) e a *Eric* (*Education Resources Information Center*) devido à sua abrangência em publicações relacionadas à educação e práticas pedagógicas. A *Scopus* foi escolhida por sua amplitude interdisciplinar e cobertura internacional, permitindo-nos capturar estudos relevantes em diferentes contextos educacionais. A *Web of Science* foi incluída para assegurar uma visão global, possibilitando o acesso a uma variedade de fontes científicas.

Após a definição das bases de dados, foi elaborada uma estratégia de busca específica, com a identificação dos termos de busca (descritores), nos idiomas português, inglês e espanhol. Mamédio *et al.* (2007) explicam que os descritores podem ser classificados em:

a) Controlados: conhecidos como “títulos de assuntos” ou “descritores de assunto”, normalmente, utilizados para indexação de artigos nas bases de dados;

b) Não-controlados: representam as palavras textuais e seus sinônimos, variações de grafia, siglas e correlatos.

Nesta etapa, selecionamos os seguintes descritores, com base na pergunta de pesquisa: "mídia-educação" e demais termos associados; "práticas pedagógicas"; "educação básica" e seus sinônimos. Também foram consideradas as traduções para o termo "educação básica", que pode variar dependendo do contexto abordado.

Na sequência, estes termos foram submetidos a buscas em dicionários de vocabulários de descritores, como, o *Thesaurus* Brasileiro da Educação[27], *Thesaurus ERIC*[28] e UNESCO *Thesaurus*[29], cuja finalidade foi verificar e garantir consistência e reconhecimento dessas terminologias na comunidade científica, a fim de evitar ambiguidades. A seguir, os quadros 03, 04 e 05, respectivamente, sintetizam o mapeamento terminológico realizado nos idiomas português, inglês e espanhol e os seus resultados.

QUADRO 03: MAPEAMENTO TERMINOLÓGICO
DE TERMOS RELACIONADOS À "MÍDIA-EDUCAÇÃO"

	Termo	***Thesaurus* Brasileiro da Educação**
Língua Portuguesa	Alfabetização Midiática	Termo não controlado
	Educação Midiática	Termo não controlado
	Educação Midiática e Informacional	Termo não controlado
	Educação pela Mídia	Termo controlado
	Letramento Midiático	Termo não controlado
	Mídia-educação	Termo não controlado
Língua Inglesa	***Abstracts***	***Thesaurus ERIC***
	Media and Information Literacy	Termo não controlado
	Media Education	Descritor (Termo controlado)
	Media Literacy	Descritor (Termo controlado)
Língua Espanhola	***Término***	**UNESCO *Thesaurus***
	Alfabetización en Medios e Información	Termo não controlado
	Alfabetización Mediática	Descritor (Termo controlado)
	Alfabetización Mediática e Informacional	Termo não controlado
	Competencia Mediática	Termo não controlado
	Educación Mediática	Descritor (Termo controlado)
	Educación Sobre Medios de Comunicación	Descritor (Termo controlado)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

[27] Disponível em: Thesaurus Brasileiro da Educação (*vocabularyserver.com*).
[28] Disponível em: *ERIC* - Educ*ation Resources Information Center*.
[29] Disponível em: *https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/?clang=es*.

QUADRO 04: MAPEAMENTO TERMINOLÓGICO DE TERMOS RELACIONADOS À "PRÁTICA PEDAGÓGICA"

	Termo	***Thesaurus* Brasileiro da Educação**
Língua Portuguesa	Ação Pedagógica	Termo controlado
	Atividades Curriculares	Termo não controlado
	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Termo não controlado
	Estratégias de Aprendizagem	Termo não controlado
	Estratégias Didáticas	Termo não controlado
	Estratégias Educacionais	Termo não controlado
	Estratégias Pedagógicas	Termo não controlado
	Experiências de Aprendizagem	Termo não controlado
	Experiências pedagógicas	Termo não controlado
	Intervenção Didática	Termo não controlado
	Intervenção Pedagógica	Termo não controlado
	Oficina Pedagógica	Termo não controlado
	Prática Pedagógica	Termo não controlado
	Situação de Aprendizagem	Termo não controlado
Língua Inglesa	***Abstracts***	***Thesaurus ERIC***
	Education Methodologies	Termo não controlado
	Educational Practices	Descritor (Termo controlado)
	Learning Situations	Termo não controlado
	Pedagogical Action	Termo não controlado
	Pedagogical Contents	Termo não controlado
	Pedagogical Experiences	Termo não controlado
	Pedagogical Intervention	Termo não controlado
	Pedagogical Practices	Termo não controlado
	Pedagogical Workshops	Termo não controlado
	Teaching Practices	Termo não controlado
	Teaching Strategies	Termo não controlado
Língua Espanhola	***Término***	**UNESCO *Thesaurus***
	Metodologías Educativas	Termo não controlado
	Prácticas de Enseñanza	Termo não controlado
	Prácticas Educativas	Termo não controlado
	Prácticas Pedagógicas	Termo não controlado
	Situaciones de Aprendizaje	Termo não controlado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

QUADRO 05: MAPEAMENTO TERMINOLÓGICO DE TERMOS RELACIONADOS À "EDUCAÇÃO BÁSICA"

	Termo	***Thesaurus* Brasileiro da Educação**
Língua Portuguesa	Educação Básica	Termo controlado
	Educação Escolar	Termo controlado
	Educação Escolar Obrigatória	Termo controlado
	Educação Formal	Termo controlado
	Educação Infantil	Termo não controlado
	Ensino Básico	Termo não controlado
	Ensino Fundamental	Termo não controlado
	Ensino Infantil	Termo não controlado
	Ensino Médio	Termo não controlado
	Ensino Regular	Termo não controlado
	Escola	Termo não controlado
	Escola Regular	Termo não controlado
Língua Inglesa	***Abstracts***	***Thesaurus ERIC***
	Elementary Education	Descritor (Termo controlado)
	Elementary School	Descritor (Termo controlado)
	Elementary Secondary Education	Descritor (Termo controlado)
	High Schools	Descritor (Termo controlado)
	Key Stage	Termo não controlado
	Mandatory Education	Termo não controlado
	Middle Schools	Descritor (Termo controlado)
	Primary Education	Descritor (Termo controlado)
	School	Descritor (Termo controlado)
Língua Espanhola	***Término***	**UNESCO *Thesaurus***
	Educación Básica	Descritor (Termo controlado)
	Educación Formal	Descritor (Termo controlado)
	Enseñanza Primaria	Descritor (Termo controlado)
	Enseñanza Secundaria	Descritor (Termo controlado)
	Escuela	Descritor (Termo controlado)
	Escuela Primaria	Descritor (Termo controlado)
	Escuela Secundaria	Descritor (Termo controlado)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Também selecionamos os operadores booleanos para realizar as combinações dos descritores utilizados nas buscas. Segundo Mamédio *et al.* (2007), os principais delimitadores são representados pelos termos conectores *AND*, *OR* e *NOT*, sendo *AND* uma combinação restritiva, *OR* uma combinação aditiva e *NOT* uma combinação excludente.

Considerando essa observação, indicamos os operadores booleanos *AND* e *OR* para serem combinados com os descritores anteriormente determinados. Essa combinação deu origem as seguintes "*strings*[30]:

[30] Sequências combinadas de descritores e delimitadores utilizados nos motores de buscas das bases de dados durante a pesquisa.

a) Pesquisas realizadas com termos em português: (“Educação Midiática” OR “Alfabetização Midiática” OR “Letramento Midiático” OR “Educação pela Mídia” OR “Mídia-educação”) AND (“Prática Pedagógica” OR “Ação Pedagógica” OR “Estratégias Pedagógicas” OR “Experiências Pedagógicas” OR “Atividades Curriculares”) AND (“Educação Básica” OR “Ensino Fundamental” OR “Ensino Médio” OR “Educação Infantil” OR “Escola”).
b) Pesquisas realizadas com termos em inglês: (“Media Education” OR “Media Literacy” OR “Media and Information Literacy”) AND (“Educational Practices” OR “Teaching Practices” OR “Pedagogical Practices” OR “Education Methodologies” OR “Learning Situations”) AND (“Elementary Education” OR “Elementary School” OR “Elementary Secondary Education” OR “High Schools” OR “Middle Schools” OR “Primary Education” OR “School”);
c) Pesquisas realizadas com termos em espanhol: (“Educación Sobre Medios de Comunicación” OR “Educación Mediática” OR “Alfabetización Mediática” OR Alfabetización Mediática e Informacional” OR “Alfabetización en Medios e Información” OR “Competencia Mediática”) AND (“Prácticas Educativas” OR “Prácticas de Enseñanza” OR “Prácticas Pedagógicas” OR “Metodologías Educativas” OR “Situaciones de Aprendizaje”) AND (“Educación Básica” OR “Educación Formal” OR “Enseñanza Primaria” OR “Enseñanza secundaria” OR “Escuela” OR “Escuela Primaria” OR “Escuela secundaria”).

Como cada base apresenta suas particularidades, foi definida uma seleção estratégica de filtros para o refinamento das buscas e retorno mais preciso e eficiente das informações. O quadro 06 apresenta os filtros utilizados em cada uma das bases de dados da RSL.

QUADRO 06: FILTROS DE BUSCAS CORRESPONDENTES ÀS BASES DE DADOS UTILIZADAS NA PESQUISA.

Base de dados	Descrição da Base de Dados	Filtros[31]	Índices[32]
ERIC	Base de dados autorizada de literatura e recursos educacionais indexados e em texto completo.	*- Publication Type: Journal Articles* *- Language: Portuguese, English, Spanish* *- Publication Date: 2013-2023*	*Full text available on ERIC*
SCIELO	Plataforma de indexação de periódicos, contendo trabalhos completos e de acesso livre de pesquisas da América Latina.	*- Article Type: Original Articles* *- Language: Portuguese, English, Spanish* *- Publication Date: 2013-2023*	Todos os índices
SCOPUS	Banco de dados de resumos e citações organizado por especialistas com conteúdo de revistas, conferências, livros, patentes e séries.	*- Document Type: Journal Articles; Final; Open Acess* *- Language: Portuguese, English, Spanish* *- Publication Date: 2013-2023*	Índices de citação e métricas de impacto
WEB OF SCIENCE	Base referencial global com registros dos principais periódicos, atas de congressos, livros, e outros documentos multidisciplinares de diversas áreas.	*- Document Type: Article* *- Language: Portuguese, English, Spanish* *- Publication Date: 2013-2023*	Índices de citação e Fator de Impacto de *Jornal*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Especificamente, no caso da base Eric, foi necessária uma readequação[33] da *string*, tendo em vista o elevado número de trabalhos retornados na pesquisa inicial. Dessa forma, para uma busca mais específica e relevante, foi aplicada a seguinte combinação de termos: (Media Education) OR (Media Literacy) OR (Media and Information Literacy) AND (School)).

A princípio, na base Scielo, as *strings* de buscas foram utilizadas nas versões em português e espanhol, devido ao fato desta base indexar trabalhos oriundos da América Latina, onde as duas línguas são predominantes. Porém, a partir de uma busca inicial, entendemos a necessidade de utilização da *string* na língua inglesa, a fim de ampliar os resultados. Também foram necessários ajustes nas *strings*, a fim de atender particulares da base, como o uso de parênteses para separação dos termos. Ao utilizarmos termos relacionados à prática pedagógica, percebemos um baixo número de estudos retornados. Sendo assim, as *strings* adaptadas seguiram a seguinte configuração nos três idiomas pesquisados, respectivamente:

a) Português: (Educação Midiática) OR (Alfabetização Midiática) OR (Letramento Midiático) OR (Educação pela Mídia) OR (Mídia-educação) AND (Educação Básica) OR (Ensino Fundamental) OR (Ensino Médio) OR (Educação Infantil) OR (Escola);

[31] Optou-se por apresentar os textos dos filtros na língua utilizada na base de dados, no caso, a língua inglesa.
[32] De acordo informações das próprias bases de dados, os índices referem-se ao conjunto de indicadores e ferramentas utilizadas para catalogar, organizar e disponibilizar o acesso a documentos científicos e educacionais.
[33] A readequação reduziu a quantidade de termos na busca para deixá-la mais específica, porém, sem perder o seu sentido.

b) Inglês: (Media Education) OR (Media Literacy) OR (Media and Information Literacy) AND (School);
c) Espanhol: (Educación Sobre Medios de Comunicación) OR (Educación Mediática) OR (Alfabetización Mediática) OR (Alfabetización Mediática e Informacional) OR (Alfabetización en Medios e Información) OR (Competencia Mediática) AND (Educación Básica) OR (Educación Formal) OR (Enseñanza Primaria) OR (Enseñanza Secundaria) OR (Escuela) OR (Escuela Primaria) OR (Escuela Secundaria).

Para as bases *Scopus* e *Web of Science*, utilizamos as *strings* na língua inglesa, devido à sua ampla aceitação e uso como padrão internacional para a indexação e pesquisa acadêmica.

3.1.3.2 Risco de viés

Após a finalização das etapas do processo de planejamento, submetemos o protocolo da RSL à avaliação de dois examinadores independentes, com intuito de reduzir os riscos de enviesamento durante a seleção dos estudos. Finalizadas as adequações no protocolo, os resultados foram sintetizados com base na metodologia PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).

3.2 Condução da Revisão Sistemática de Literatura[34]

3.2.1 Seleção e triagem dos estudos

Conforme o *checlist* da declaração PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), o procedimento de escolha dos estudos foi dividido em etapas distintas. Inicialmente, a seleção se baseou somente na análise dos títulos dos trabalhos identificados. Em seguida, a avaliação se estendeu aos resumos desses documentos. Posteriormente, na terceira etapa, realizamos uma avaliação crítica abrangente dos trabalhos, examinando aspectos como a consistência do estudo, robustez metodológica, resultados obtidos, conclusões, financiamento do estudo, entre outros.

Galvão *et al. (*2019) sinalizam que o método adotado para a seleção dos estudos deve ser claramente descrito em um fluxograma (Figura 03), seguindo o modelo proposto pelas diretrizes do PRISMA 2020 *flow diagram (*Page *et al., 2021),* representação visual da condução

[34] Embora a etapa de condução esteja dividida em uma seção separada no relatório, é importante lembramos que este processo ocorre durante toda a revisão sistemática. A separação aqui realizada é apenas para uma melhor compreensão didática por parte do leitor.

da revisão, que detalha o número de estudos identificados, selecionados e incluídos em cada etapa do processo. A transparência nesta fase é fundamental para garantir a validade e a confiabilidade da revisão.

3.2.2 Avaliação da qualidade dos estudos selecionados

Segundo Koller e Couto (2014, p. 65), a avaliação da qualidade dos artigos selecionados visa verificar se estão ou não adequados a responderem à pergunta de pesquisa. Explicam que, "o caminho natural de uma revisão sistemática é remover artigos durante esse processo por não apresentarem dados a serem extraídos, ou por não serem bem-avaliados a partir dos critérios que foram estabelecidos pelos pesquisadores".

Conforme orientado por Couto e Koller (2014, p. 65), para análises qualitativas, uma das indicações é utilizar uma "estratégia de metassíntese, que envolve a análise da teoria, dos métodos e dos resultados de estudos qualitativos, levando a uma síntese do fenômeno estudado".

Para garantir a qualidade e a relevância dos estudos selecionados, foram construídas perguntas baseadas na metodologia PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), refletindo os critérios de qualidade (CQ) essenciais para esta etapa de avaliação do texto completo. As perguntas asseguram que todos os critérios relevantes sejam considerados, conforme apresentando no Quadro 07.

QUADRO 07: FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS ESTUDOS

Critério de Qualidade (CQ)	**Questão de validação**	**Resposta (Sim/Não/Não Sei)**	**Justificativa de inclusão/exclusão**
1. Introdução e contexto	1. A introdução identifica o contexto e a justificativa do estudo?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
2. Pergunta de pesquisa	2. A pergunta de pesquisa é explicitamente declarada?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
3. Critérios de elegibilidade	3. Os critérios de elegibilidade dos estudos são claramente definidos?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
4. Métodos de coleta de dados	4. Os métodos de coleta de dados são descritos de forma clara e objetiva?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
5. Relevância dos dados	5. Os dados apresentados descrevem práticas pedagógicas de mídia-educação no contexto da Educação Básica?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
6. Análise de dados	6. A análise dos dados foi bem conduzida?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
7. Contribuições para a mídia-educação	7. Os resultados sugerem contribuições para a mídia-educação na Educação Básica?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
8. Discussão de viés	8. Os estudos discutem possíveis fontes de viés?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
9. Aplicabilidade	9. Os resultados são aplicáveis ao contexto local ou a outras populações?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	
10. Limitações	10. As limitações dos estudos são claramente discutidas?	[ ] Sim [ ] Não [ ] Não Sei	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021).

Adotamos uma abordagem qualitativa detalhada para a avaliação da qualidade dos estudos selecionados (Page *et al.*, 2021). Foi realizada uma síntese geral das avaliações para identificar estudos de alta, média e baixa qualidade com base nas respostas e justificativas preenchidas no formulário. Estudos considerados de baixa qualidade, com base nos critérios de avaliação elencados, foram excluídos da análise final para assegurar a confiabilidade dos resultados. O apêndice 06 detalha essas informações.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados dos processos de pesquisa e seleção dos estudos, incluindo as justificativas para a inclusão e exclusão dos trabalhos.

4.1 Seleção dos estudos

Os estudos primários identificados foram selecionados com base em critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos. A princípio, a pesquisa nas bases de dados retornou 128 trabalhos, divididos em 81 estudos na base *Scielo*, 19 na *Scopus*, 19 na *ERIC* e nove na *Web of Science*. Após a leitura dos títulos, foram removidos sete trabalhos duplicados e 49 pelos seguintes motivos: títulos não correspondentes ao tema da pesquisa, estudos de revisão e período de publicação não correspondente ao intervalo 2013-2023.

Os resultados desta primeira triagem foram organizados de modo mais detalhado em formulários de coleta (Apêndices 01, 02, 03 e 04) com base em modelo adaptado de Araújo (2018). Os formulários trazem informações como identificação da base, data de realização da busca, *strings* e os filtros aplicados no processo de coleta. Também foram identificados os títulos dos estudos selecionados, seguidos do(s) nome(s) do(s) autor(es) e ano da publicação. Houve ainda, a indicação da inclusão ou exclusão do trabalho com as devidas justificativas.

O mesmo procedimento foi realizado para a triagem dos resumos. A leitura foi conduzida por meio da observação de critérios de elegibilidade, que consideraram elementos da pergunta de pesquisa. O público-alvo deveriam ser os estudantes da educação básica e, necessariamente, os estudos deveriam abordar dados concretos de práticas voltadas à promoção da mídia-educação em contextos nacionais ou internacionais, com possível indicação do impacto no aprendizado dos alunos.

Nesta fase, 72 estudos foram eleitos para a leitura do resumo, destes, 44 foram desconsiderados por não indicarem pesquisas com foco nas práticas de mídia-educação, quatro deles por duplicidade e um por ser classificado como revisão sistemática de literatura, resultando em 23 estudos selecionados para leitura e análise do texto completo.

Nesta primeira avaliação, 23 estudos (Apêndice 05) apresentaram elementos que permitiam sua inclusão na RSL. No entanto, dois precisaram ser excluídos: o primeiro por seu texto indicar reflexões mais teóricas da mídia-educação e não especificamente suas práticas e o outro porque o artigo não apresentou experiências práticas de mídia-educação realizadas

diretamente por/para estudantes da educação básica, e sim, por candidatos a professores. Ao final dessa avaliação, restaram 21 trabalhos potenciais.

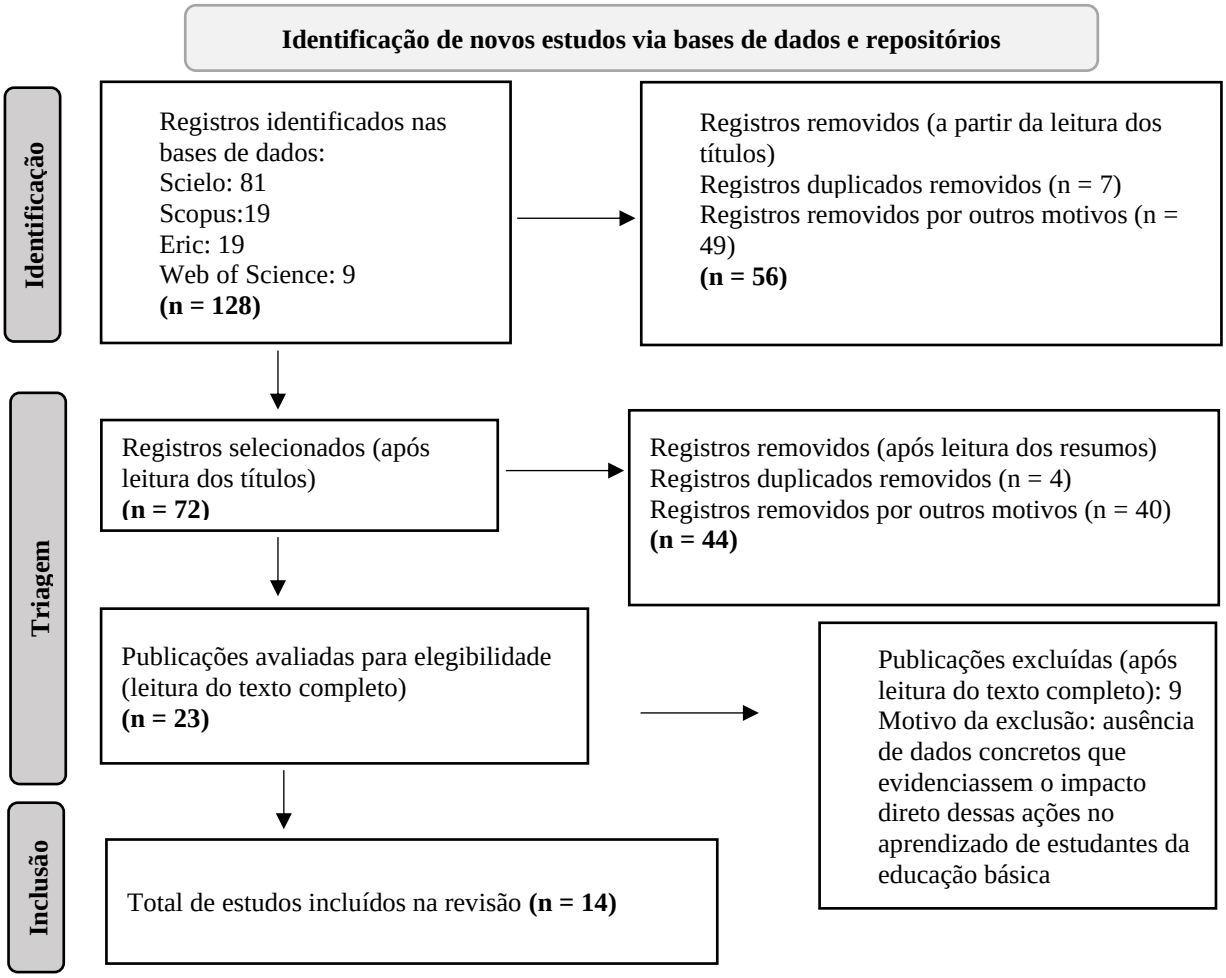
Os textos completos dos estudos foram avaliados de modo detalhado a fim de verificar se atendiam ou não aos 10 critérios de qualidade previamente estabelecidos (Quadro 07). Para ser eleito, cada estudo deveria explicitar o contexto e a pergunta da pesquisa; mencionar elementos dos critérios de elegibilidade (Page *et al.,* 2021); os métodos de coleta de dados; apresentação e análise dos dados de forma adequada; suas contribuições para o campo da mídia-educação; as possíveis fontes de viés; a possibilidade de replicação dos resultados e, por fim, as limitações da pesquisa. Os resultados da avaliação da qualidade dos estudos encontram-se descritos no apêndice 06.

Devido a RSL apresentar como objetivo o mapeamento e a identificação das práticas de mídia-educação no contexto da educação básica nacional e internacional, identificamos a necessidade de buscar nestes estudos dados concretos e relevantes quanto à descrição detalhada de práticas de mídia-educação, com descrição dos elementos comuns e característicos destas, bem como, a referência ao impacto no aprendizado dos estudantes. Sendo assim, mesmo que o estudo apresentasse quantidade suficiente de critérios de qualidade afirmativos, precisava descrever práticas de mídia-educação na educação básica. Dessa forma, nem todos puderam ser incluídos.

A partir deste refinamento, 14 trabalhos (Quadro 08), sendo cinco nacionais e nove internacionais, atenderam a todos os critérios de inclusão e foram incluídos na RSL. O restante (sete estudos), embora discutissem práticas de mídia-educação e suas potencialidades, não apresentavam dados concretos que evidenciassem o impacto direto dessas ações no aprendizado de estudantes da educação básica, desse modo, foram descartados. Em seguida, exibimos um fluxograma (Figura 03) que resume os estudos identificados, triados e incluídos na RSL.

4.1.1 Síntese dos resultados[35] a partir dos estudos selecionados

FIGURA 03: FLUXOGRAMA DOS REGISTROS IDENTIFICADOS, TRIADOS E INCLUÍDOS NA RSL



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de PRISMA 2020 (Page *et al*, 2021).

4.2 Síntese e análise dos resultados

Por fim, o relato da revisão sistemática de literatura avançou para as etapas de síntese e análise dos resultados. Neste momento, organizamos as informações de modo a responder à pergunta inicial da pesquisa. Sendo assim, acreditamos que a metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foi fundamental para a avaliar e interpretar os estudos qualificados na RSL, buscando garantir coerência e integridade nos resultados.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo contribui para fornecer um conjunto estruturado de etapas para a análise qualitativa de dados. Estas etapas principais incluem: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

[35] Síntese dos resultados obtidos durante a etapa de identificação e seleção dos estudos.

Assim, por meio da análise de conteúdo, buscamos identificar temas recorrentes e distintos entre as práticas de mídia-educação abordadas nos estudos; as diferenças e semelhanças entre as abordagens nacional e internacional e os impactos no aprendizado dos estudantes. O detalhamento de tais aspectos foi importante para responder ao objetivo geral da pesquisa, que buscou uma compreensão detalhada das práticas pedagógicas de mídia-educação na educação básica, nos contextos nacional e internacional.

4.2.1 Pré-análise: características gerais dos estudos incluídos na RSL

Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória de todos os 14 artigos incluídos na RSL a fim de obter uma visão geral do conteúdo e uma ampla compreensão dos principais temas abordados. Os artigos foram escolhidos com base nos critérios de inclusão previamente definidos, garantindo que todos estivessem alinhados aos objetivos geral e específicos da revisão. O quadro 08 sistematiza as características gerais dos estudos incluídos na RSL. Inclui ainda a descrição das práticas de mídia-educação analisadas e os seus principais resultados.

QUADRO 08: DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA RSL

Título	Autores	Ano	Contexto	Público-alvo	Práticas de mídia-educação	Principais resultados
1. Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio.	Siqueira Alexandra Bujokas de, Carvalho Liana Catarina da Silva	2013	Nacional	Estudantes do Ensino Médio	Experiência de mídia-educação para estudantes do ensino médio por meio de oficinas para leitura crítica de imagens, produção de conteúdo, habilidades técnicas e autorreflexão.	Engajamento dos alunos, aprendizado técnico da fotografia e compreensão crítica.
2. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar.	Bueno Paula Alexandra Reis, Costa Rosa Maria Cardoso Dalla, Bueno Roberto Eduardo	2013	Nacional	5 escolas participantes do Programa Viva Escola	Uso de tecnologias digitais nas práticas de educação musical por meio do Programa Viva a Escola, de Curitiba-PR.	Enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar da educação musical.
3. Quality Media Literacy Education A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools / Alfabetização Midiática de Qualidade: Uma Ferramenta para Professores e Educadores de Professores de Escolas Primárias Italianas	Felini Damiano	2014	Internacional	Professores e estudantes do Ensino Fundamental	O artigo enfatiza a importância das boas práticas de Media Literacy Education (MLE) por meio do planejamento de 35 indicadores de avaliação nas escolas italianas.	Ferramenta eficaz para alfabetização midiática.

4. Developing Media Literacy: Managing Fear and Moving Beyond / Desenvolvendo a alfabetização midiática: gerenciando o medo e indo além.	Fry Katherine	2015	Internacional	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	O foco principal é na organização The LAMP (Learning About Multimedia Project) e suas abordagens em dois contextos distintos: segurança na internet e alfabetização jornalística.	Estratégias eficazes para superar abordagens pautadas no medo das mídias.
5. Critical-emancipatory pedagogy and physical education: Convergence of media education / Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: Confluências à mídia-educação	da Costa J.M., Wiggers I.	2016	Nacional	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	Práticas de integração da pedagogia crítico-emancipatória com a educação física e a educação midiática.	Impacto positivo no engajamento e aprendizado dos estudantes.
6. Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria / Exploração de um exercício de escrita colaborativa online de um grupo de estudantes do ensino fundamental.	Zapata Alejandro Uribe, Salazar Doris Adriana Ramírez, Álvarez Octavio Henao	2017	Internacional	Estudantes de diversas etapas de ensino de uma mesma instituição.	Explora a dinâmica, os papéis e a contribuição da escrita colaborativa online.	Melhoria significativa nas habilidades de análise crítica dos participantes e impacto positivo da abordagem colaborativa adotada.
7. Materiais didáticos de mídia-educação.	Siqueira Alexandra Bujokas de	2017	Nacional	Estudantes do Ensino Médio	Discute a produção de materiais didáticos para educação midiática no ensino médio. Propõe estrutura, metodologia e exercícios para o desenvolvimento de materiais multimodais.	Recurso eficaz para ensino de mídia-educação.
8. Formación la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato / Formação a chave para melhorar as competências informacionais em e-saúde dos estudantes do ensino médio.	Hernández-Rabanal Carme, Vall Aurora, Boter Clara	2018	Internacional	Estudantes do Ensino Médio	Estratégias de identificação e avaliação de informações de saúde online de forma crítica e responsável e seu impacto na percepção dos estudantes do ensino médio.	Melhoria nas competências informacionais dos estudantes após participação da formação.
9. Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria / Publicidade e competência midiática para a educação ambiental em alunos do ensino fundamental.	Megías-Delgado Mario, De-Casas-Moreno Patricia, Paramio-Pérez Gema	2019	Internacional	Estudantes do Ensino Fundamental	Estudo sobre educação ambiental por meio de publicidade e alfabetização midiática para alunos do ensino fundamental.	Melhoria na competência midiática e conscientização ambiental.
10. Modern approach for empowering literacy in adolescents through creative engagement	Chirlesan G., Chirlesan D.	2019	Internacional	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	Apresenta um projeto para o aprimoramento das habilidades de leitura	Melhora as atitudes, habilidades e

with comics / Abordagem moderna para capacitar a literacia em adolescentes através do envolvimento criativo com histórias em quadrinhos.					e destaca os benefícios do uso de quadrinhos para o desenvolvimento da alfabetização.	engajamento dos estudantes.
11. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.	Duarte Rosália, Milliet Joana, Migliora Rita	2019	Nacional	Estudantes do Ensino Fundamental	Analisa projetos de educação midiática nas escolas públicas do Rio de Janeiro e o impacto das diretrizes educacionais sobre estas práticas.	Práticas predominantes de análise de conteúdo de mídia em mais de 90% das escolas; Produção limitada de mídia e uso de TIC nas práticas pedagógicas.
12. Desafíos de la movilidad electrónica en entornos escolares de la educación infantil / Desafios da mobilidade eletrônica em ambientes escolares da educação infantil.	Blanco Concepción Sánchez	2021	Internacional	Crianças da Educação Infantil	Aborda os desafios e as oportunidades associadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e à mobilidade eletrônica em ambientes escolares de educação infantil.	A escola deve criar ambientes de aprendizado que capacitem as crianças a se tornarem usuárias críticas e responsáveis das tecnologias digitais, desde a mais tenra idade.
13. La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad / A rádio educativa como ferramenta de alfabetização midiática em contextos de interculturalidade.	Carias Pérez Fernando, Hernando Gómez Ángel, Marín-Gutiérrez Isidro	2021	Internacional	Estudantes do Ensino básico e médio.	Explora o papel do rádio na emancipação cultural e no pensamento crítico de estudantes indígenas do sul do Chile (atividade complementar)	Ferramenta eficaz para alfabetização midiática, melhora da comunicação intercultural e promoção de tradições culturais.
14. Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales / Desafios e estratégias pedagógicas no ensino escolar com meios digitais.	Giraldo Cadavid Diana Alexandra	2022	Internacional	Estudantes do Ensino Fundamental e Médio	Explora os desafios e as estratégias pedagógicas de mídias digitais no ensino escolar por meio da implementação de um dispositivo pedagógico de cinco etapas (exploração, design, produção, reflexão, e edição final e publicação).	A integração de mídias digitais na educação escolar apresenta desafios significativos, mas também oferece oportunidades para enriquecer o aprendizado.

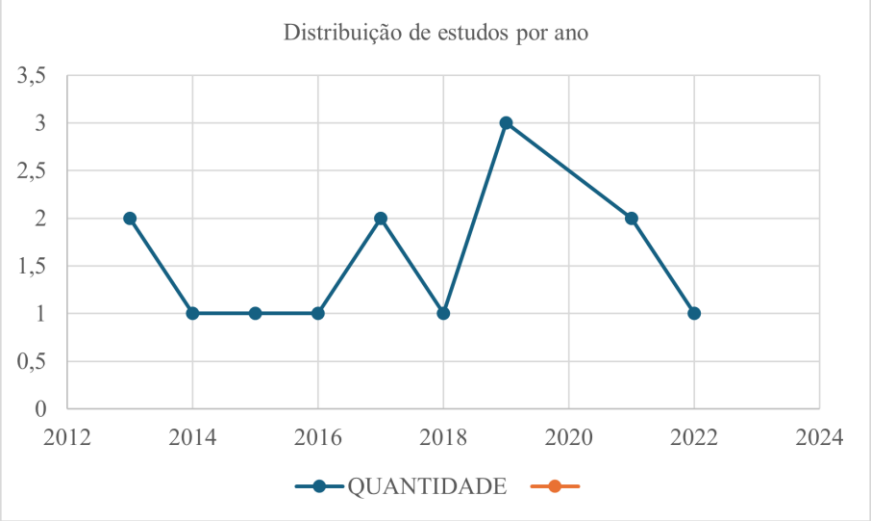
Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2024.

Os estudos analisados apresentaram uma diversidade de contextos educacionais da educação básica, incluindo atividades curriculares e extracurriculares. Os públicos-alvo variaram entre estudantes do ensino infantil, fundamental e médio, além de professores e pais,

em algumas práticas relatadas. Destes, optamos por não quantificar o número de participantes, pois, em alguns estudos, este número não foi evidenciado. Outro aspecto considerado foi o fato de que a nomenclatura correspondente à etapa de ensino variou de acordo com a língua do país, o que poderia causar divergências na interpretação após a tradução do termo.

No que diz respeito ao ano de publicação, os dados revelaram que os estudos selecionados foram publicados entre 2013 e 2022, a distribuição pode ser visualizada no gráfico a seguir (Gráfico 01).

GRÁFICO 01: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS POR ANO DE PUBLICAÇÃO



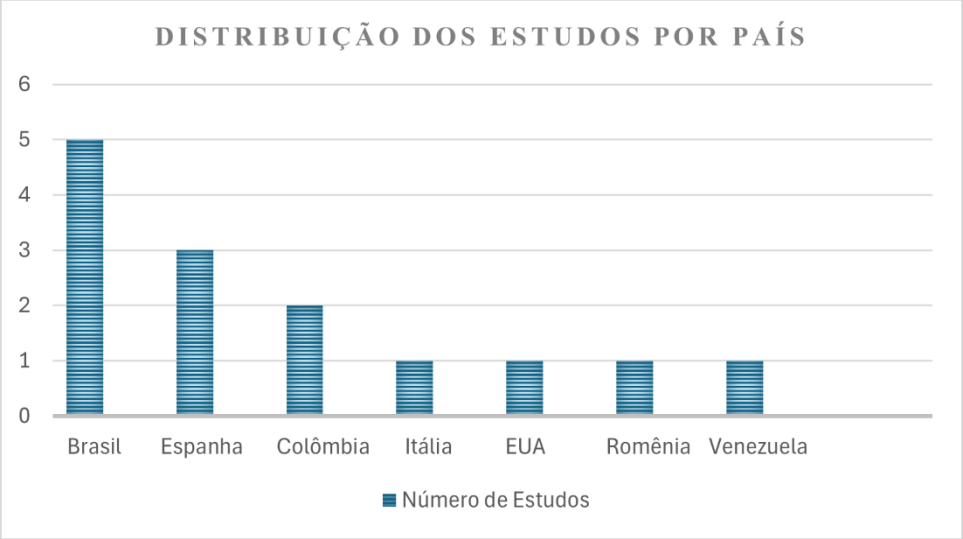
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A partir de 2018, observamos um aumento na quantidade de estudos publicados, um crescimento que pode ser atribuído à expansão e ao maior reconhecimento da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), sobretudo, por organizações internacionais, como a UNESCO e o avanço nas estratégias de combate à desinformação, conforme apontado anteriormente por este trabalho ao sistematizar aspectos relevantes da evolução da mídia-educação.

Os estudos foram analisados também em relação à distribuição destes por país[36], conforme gráfico 02. Embora o Brasil apresente um número acima da média das publicações de países internacionais (cinco no total), somados, estes países revelam maior representatividade, com nove publicações.

[36] O país refere-se ao local onde a prática de mídia-educação foi realizada e não ao país de publicação do estudo.

GRÁFICO 02: DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS POR PAÍS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os dados podem indicar um maior esforço e investimento em pesquisas e desenvolvimento de práticas de mídia-educação em contextos internacionais, como Europa e América Latina. O que também pode ser um reflexo do avanço das políticas educacionais e a valorização do campo nestes países.

A Espanha, por exemplo, com a segunda colocação no número de publicações incluídas, conta com uma disciplina voltada à mídia-educação em seus currículos, desde a década de 1990. Já a Itália trabalha a mídia-educação no contexto escolar desde 1940. Nos Estados Unidos, pelo menos 15 estados já incluíram em seus currículos escolares algum trabalho pedagógico envolvendo a educação para as mídias, conforme dados apontados por Fantin (2006).

Por outro lado, o número significativo de publicações brasileiras demonstra um reconhecimento crescente da importância da mídia-educação no contexto nacional e os esforços de educadores e pesquisadores no sentido de integrar estas práticas ao cotidiano da educação básica.

Ao analisarem as tendências das pesquisas recentes de periódicos de comunicação, Lotero-Echeverri *et al.* (2019, p. 2) confirmam e reforçam estes dados, ao revelarem o crescente interesse em educomunicação e alfabetização midiática na comunidade acadêmica latino-americana, enfatizando a importância de compreensão da dinâmica da mídia e a alfabetização digital nestas regiões, incluindo o Brasil.

> O desenvolvimento dos estudos de comunicação tem sido acelerado, devido ao crescente interesse nos meios de comunicação de massa (mass media), especialmente na imprensa, rádio e televisão. A pesquisa em comunicação vem se desenvolvendo como um campo de conhecimento em construção, complexo e transdisciplinar.

4.2.2 Tratamento dos resultados: inferência e interpretação

Na etapa de exploração do material, para melhor compreensão das práticas pedagógicas de mídia-educação, identificação de padrões, tendências e suas diferenças, bem como, o impacto evidenciado nos estudantes, entendemos que seria importante para uma análise mais aprofundada, a identificação de dimensões gerais, que direcionariam nosso olhar para a busca das respostas aos objetivos da RSL.

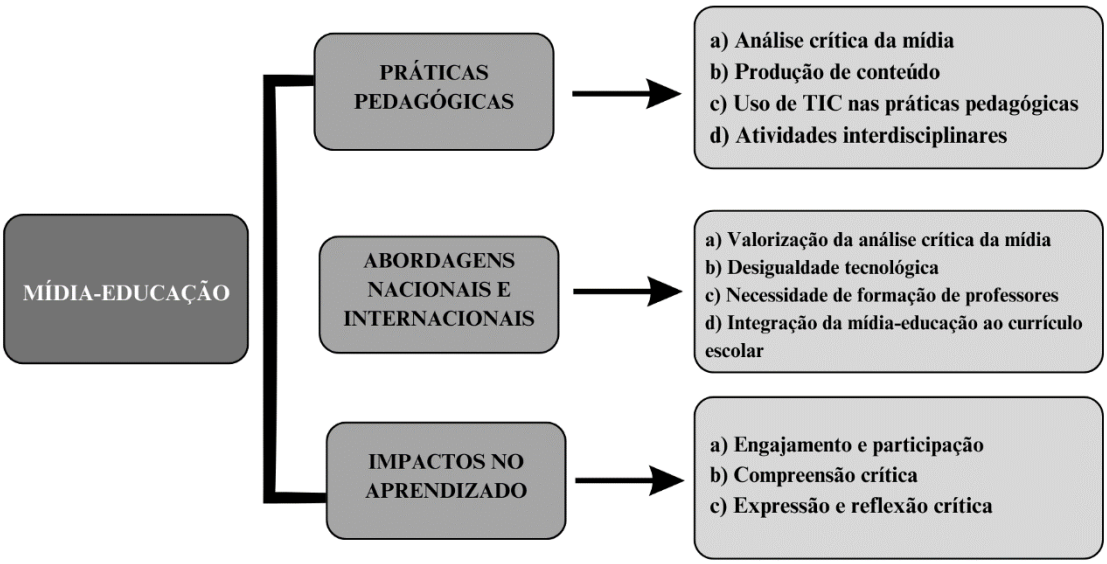
Na perspectiva da análise do conteúdo, estas dimensões podem ser classificadas como categorias, consideradas agrupamentos de características comuns, normalmente de temas ou classes (Bardin, 2011). Com base nessa orientação, prosseguimos com a identificação das seguintes categorias gerais no material analisado: a) Práticas de mídia-educação; b) Abordagens nacionais e internacionais e c) Impacto no aprendizado.

A categoria "Práticas de mídia-educação" deveria trazer as características principais das atividades realizadas no contexto da educação básica, cujo objetivo estivesse alinhado à proposta da mídia-educação, ou seja, desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes em relação às mídias e tecnologias para uma participação mais ativa e consciente da cultura digital e midiática (Fantin, 2006).

Sendo assim, após a categorização das principais dimensões que seriam analisadas nos estudos selecionados, seguimos para a codificação destas categorias. De acordo com Bardin (2011), a codificação de dados representa os padrões identificados no material analisado, a seleção de unidades de registro, ou seja, as partes específicas analisadas na pesquisa, o que pode ser um tema, uma palavra ou uma frase.

Assim, para as práticas de mídia-educação observamos quais atividades, abordagens e metodologias foram utilizadas nos contextos analisados. Também procuramos identificar padrões comuns e variações presentes nas práticas pedagógicas. Buscamos ainda, estabelecer uma comparação destas características de acordo com o contexto nacional e internacional. Por fim, avaliamos a seção de resultados dos estudos, na busca pelos impactos que estas práticas tiveram no aprendizado dos estudantes. O fluxograma (Figura 04) a seguir apresenta uma síntese das etapas de categorização e codificação dos estudos analisados, seguida da discussão destes resultados.

FIGURA 04: SÍNTESE DAS ETAPAS
DE CATEGORIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

4.2.2.1 Categoria “Práticas de mídia-educação”

A análise da categoria “Práticas de mídia-educação” nos estudos incluídos na RSL contou com a codificação de subtemas, cujo objetivo foi identificar os elementos considerados recorrentes e distintivos nestas práticas pedagógicas voltadas para a promoção da mídia-educação na educação básica e a frequência destas ocorrências.

Este levantamento revelou quatro códigos principais para as atividades e abordagens, classificadas em: a) Análise crítica da mídia; b) Produção de conteúdo; c) Uso de TIC nas práticas pedagógicas e d) Atividades interdisciplinares.

Para essa codificação levamos em conta a ação principal de cada uma das práticas e seus objetivos. Optamos por separar as práticas em nacionais e internacionais a fim de facilitar o processo de análise e comparação. O resultado pode ser conferido no Quadro 09.

QUADRO 09: FREQUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO

Estudos nacionais		
Código	**Descrição**	**Frequência nos estudos nacionais**
Análise crítica da mídia	Discussão e análise de filmes, vídeos, notícias, publicidade e redes sociais	5
Produção de conteúdo	Atividades de criação de mídia escrita, audiovisual e digital	3
Uso de TIC nas práticas pedagógicas	Uso de ferramentas digitais, plataformas online e desafios relacionados ao acesso a tecnologias	5
Atividades interdisciplinares	Atividades combinando diferentes disciplinas e abordagens críticas e reflexivas	4
Estudos internacionais		
Código	**Descrição**	**Frequência nos estudos internacionais**
Análise crítica da mídia	Discussão e análise de conteúdos midiáticos, como vídeos, publicidade, e mídias digitais	9
Produção de conteúdo	Atividades de criação de mídia, incluindo vídeos, blogs, podcasts, quadrinhos e programas de rádio	7
Uso de TIC nas práticas pedagógicas	Uso de ferramentas digitais, plataformas online e TIC para apoiar o ensino e a aprendizagem	9
Atividades interdisciplinares	Atividades que combinam diferentes disciplinas e métodos para ensinar e aprender mídia-educação	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Todos os estudos nacionais analisados revelam maior presença de práticas de análise crítica da mídia (cinco ocorrências), seguidas de atividades focadas no uso de tecnologias e recursos digitais (cinco ocorrências). Em menor frequência, essas atividades também foram caracterizadas pela proposta de produção de conteúdo midiático pelos estudantes (três ocorrências). As oficinas práticas e as atividades interdisciplinares (quatro ocorrências) foram identificadas nos estudos como métodos eficazes para integrar a mídia-educação em diferentes disciplinas. Contudo, essa aplicação e enfoque variaram de acordo com o contexto e os objetivos educacionais de cada estudo.

Por sua vez, as práticas internacionais destacaram-se pela ênfase nas habilidades críticas e reflexivas na educação para a mídia (nove ocorrências), com variação na aplicação prática de produção de conteúdo digital (sete ocorrências) e uso de TIC (nove ocorrências), dependendo do contexto escolar e dos recursos disponíveis. As abordagens internacionais frequentemente combinaram diferentes disciplinas e métodos para o ensino e aprendizagem pautados na mídia-educação (oito ocorrências).

Segundo Fantin (2006, p. 86) no processo de apropriação crítica e criativa sempre se aprende sobre as mídias, com as mídias e através delas. Ou seja, “as práticas de mídia-educação dizem respeito à sua concepção como objeto de estudo, como instrumento de aprendizagem e como forma de cultura”. Desse modo, os dados demonstram que, em ambos os contextos, há

uma ênfase em práticas voltadas à promoção de habilidades críticas e reflexivas (educação sobre/para os meios), seguida da perspectiva instrumental (educação com os meios) a partir de atividades que utilizam tecnologias e recursos digitais como ferramentas de aprendizagem.

Assim, é possível constar que, embora apareçam nas práticas analisadas, ainda é limitada a quantidade de atividades que buscam a produção de conteúdo midiático pelos estudantes (educação através dos meios), indicando a necessidade de dar mais atenção a este aspecto na aplicação da mídia-educação nos contextos escolares.

A seguir, exploramos as características das práticas codificadas, começando pela análise crítica de mídia.

a) Análise crítica da mídia

Buckingham (2014) descreve a análise crítica da mídia como um dos elementos principais da mídia-educação, um processo que envolve a leitura, a escrita e a capacidade de refletir criticamente sobre como os significados são construídos. O pesquisador explica que ensinar estudantes a "lerem" a mídia, significa ensiná-los como os textos midiáticos produzem sentido e em quais contextos foram produzidos.

Integram essa codificação práticas voltadas à leitura e análise crítica de conteúdos de mídias de massa (vídeos, fotografias e notícias), mídias eletrônicas, digitais e materiais publicitários.

Nos estudos analisados, as práticas buscavam promover atividades de reflexão sobre valores e conteúdos midiáticos, com foco na compreensão crítica das mensagens e nas influências culturais e ideológicas presentes nessas mídias.

Ao destacar a necessidade de consciência crítica no consumo de mídias e enfatizar a importância da mídia-educação para o exercício de uma cidadania ativa, Bévort e Belloni (2009) chamam a atenção para uma mídia-educação que supere a simples visão de ensinar crianças e jovens a se protegerem dos efeitos nocivos das mídias, mas que, apoiada por políticas públicas, possa fazer parte da formação pré-escolar à universidade. Para as pesquisadoras, "estes programas deveriam ir da análise do conteúdo das mídias até o emprego de instrumentos de expressão criativa, passando pela utilização dos canais de comunicação disponíveis, baseada em uma participação ativa" (Bévort; Belloni, 2009, p. 1088).

Embora não faça parte de um programa ou política educacional, a experiência relatada no estudo brasileiro "Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino

Médio" de Siqueira e Carvalho, publicado em 2013, fornece exemplos de boas práticas de mídia-educação voltadas à leitura crítica e produção de conteúdo por meio da fotografia.

No decorrer de quatro oficinas, estudantes do ensino médio exploraram os fundamentos da linguagem e da técnica fotográfica (composição, enquadramento e iluminação), edição jornalística, incluindo redação de legendas, denotação e conotação na fotografia.

Conforme apontado pelo estudo, os pesquisadores tinham entre seus objetivos avaliar o processo de aquisição de compreensão crítica, entendendo como os estudantes utilizam as mídias para autoexpressão e comunicação e como se relacionam com elas enquanto usuários.

> Todos tiveram facilidade para compreender e para utilizar conhecimentos de caráter técnico, tais como enquadramentos, composição, montagem, uso de ferramentas web 2.0. Particularmente nas atividades de análise, o grupo demonstrou habilidade para compreender a dubiedade da fotografia, que é análoga ao real, mas, ao mesmo tempo, encerra valores simbólicos culturalmente construídos (Siqueira; Carvalho, 2013, p. 130).

No entanto, o estudo apontou uma grande dificuldade por parte dos estudantes da pesquisa, conforme exposto pelas pesquisadoras: "O aprendizado crítico parece fluir durante as oficinas, mas nem sempre alcança a vida fora da sala da aula".

Acreditamos que a dificuldade dos alunos em replicar conhecimentos adquiridos nas oficinas em atividades do dia a dia se deve ao fato de que, em sua maioria, as práticas de mídia-educação não são realizadas de forma constante na educação básica. Ou como o próprio estudo alerta, a prática ainda não está formalmente integrada à realidade escolar como um componente curricular e os professores também carecem de formação específica para este trabalho em sala de aula (Siqueira; Carvalho, 2013).

Outro estudo relevante para as discussões de práticas de mídia-educação, é de autoria de Megías-Delgado; De-Casas-Moreno e Paramio-Pérez, intitulado *"Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria"* / "Publicidade e competência midiática para a educação ambiental em alunos do ensino fundamental", publicado em 2019.

O artigo exemplifica um trabalho voltado à educação ambiental por meio da publicidade para estudantes do ensino fundamental de uma escola espanhola. Segundo a proposta, os alunos foram incentivados a refletirem sobre o conteúdo publicitário e sua relação com o consumo sustentável. No entanto, os pesquisadores destacam que os resultados não foram os esperados, o que evidencia a necessidade de formação crítica de crianças mais jovens para interpretar e refletir criticamente a respeito das mensagens implícitas nos conteúdos midiáticos, sobretudo na publicidade.

> [...] Os estudantes não souberam relacionar corretamente o conceito de meio ambiente nos spots visualizados. [...]para poder implementar esse tipo de recurso, é necessário desenvolver uma alfabetização midiática adequada entre os alunos em nível publicitário, com o objetivo de analisar correta e criticamente um spot publicitário e decifrar as mensagens implícitas desse tipo de transmissão informativa. (Tradução nossa). (MEGIAS-DELGADO *et al.*, 2019, p. 230).

A pesquisa TIC Kids Online de 2023[37] destaca que crianças acessam a Internet precocemente no Brasil. Atualmente, "95% da população de 9 a 17 anos é usuária de Internet no país, o que representa 25 milhões de pessoas. O celular foi apontado como um dispositivo de acesso para 97% dos usuários" (Cetic/CGI, 2023).

Por outro lado, os dados indicam que crianças e jovens ainda apresentam dificuldades em lidar com a informação disponível na rede: "76% dos entrevistados disseram ser "verdade" ou "muito verdade" que sabiam escolher que palavras usar para encontrar algo na Internet. O percentual daqueles que reportaram que sabiam verificar se uma informação encontrada na rede estava correta foi menor (58%)".

Os dados divulgados pelo Cetic/CGI (2023) revelam que, mesmo com todas as facilidades de acesso e a desenvoltura em navegar pela Internet, não significa que os usuários tenham real consciência deste uso, pensamento reflexivo e a compreensão sobre o seu funcionamento. Isso vale para informações que necessitam de um olhar mais atento do leitor e, neste processo, a escola assume importante papel na preparação de crianças e jovens para uma apropriação mais crítica das mídias e tecnologias digitais (Fantin, 2016).

Ao tratar do tema qualidade da informação, o artigo de Hernández-Rabanal, Vall e Boter (2018), intitulado *"Formación, la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato"* / "Formação, a chave para melhorar as competências informacionais em e-saúde dos estudantes do ensino médio" descreve que o uso de tecnologias digitais foi fundamental para desenvolver a alfabetização digital e midiática dos estudantes participantes da pesquisa, ajudando-os a avaliar criticamente as informações encontradas na Internet e a produzir conteúdos mais confiáveis. Os alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio de instituições públicas de Barcelona, na Espanha, participaram de sessões

[37] A 10ª edição da pesquisa TIC Kids Online Brasil entrevistou presencialmente 2.704 crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos, assim como seus pais ou responsáveis, em todo o território nacional. As entrevistas aconteceram entre março e julho de 2023. Informações disponíveis em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2023_principais_resultados.pdf.

formativas que incluíram a criação de conteúdos digitais para blogs e sites informativos, voltados para a promoção da saúde.

Segundo Buckingham (2008, *online*) os meios digitais exercem um enorme potencial para o aprendizado, no entanto, precisam ser encarados como formas de cultura e comunicação e não apenas como meios funcionais ou instrumentais. Neste sentido, o pesquisador reforça a importância de que mídia-educação escolar se atente às perspectivas de educação sobre e com as mídias.

> A educação sobre mídia é um pré-requisito indispensável para a educação com ou através da mídia. Eu argumentaria que o mesmo é verdade para os meios digitais. Se queremos usar a internet ou jogos ou outros meios digitais para ensinar, precisamos equipar os alunos para entender e criticar esses meios: não podemos considerá-los simplesmente como meios neutros de fornecer informações, e não devemos usá-los de maneira meramente funcional ou instrumental. O que é necessário aqui é uma concepção coerente e rigorosa de *"alfabetização digital"* (grifos do autor) (Tradução nossa).

Em consonância com essa perspectiva, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou em 2021 duas publicações que visam o fortalecimento da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) ao redor do mundo. Com o intuito de orientar o desenvolvimento e implementação de currículos a serem usados por educadores e alunos, os documentos apresentam como a informação, a mídia e as competências tecnológicas podem atuar para o empoderamento social, a garantia dos Direitos Humanos, a promoção da democracia e o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A segunda edição do currículo para professores e alunos, intitulada *"Media and information literate citizens: think critically, click wisely!"*/ "Cidadãos alfabetizados em mídia e informação: pense criticamente, clique com sabedoria!" (UNESCO, 2021), traz módulos a respeito da consciência e capacidade de lidar com a informação falsa e à desinformação, sobretudo, em ambientes digitais.

Essas orientações de órgãos internacionais apresentam-se relevantes no contexto atual, onde a desinformação, especialmente em temas de saúde pública, tem se tornado um problema crescente. E o estudo espanhol, embora tenha sido publicado antes da pandemia da Covid-19, mostra-se importante na discussão das práticas de mídia-educação.

No auge da pandemia, em 2020, a Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) lançou um material informativo mostrando como a infodemia - termo cunhado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para designar o excesso de informações, incluindo rumores e notícias falsas, que dificultam a obtenção de orientações confiáveis - contribui para a desinformação.

Os dados do documento mostraram o comportamento de buscas digitais da população em torno de temas relacionados ao novo vírus que avançava e o que as pessoas mais compartilhavam naquele momento, alertando para importância da busca por fontes confiáveis e informações seguras sobre a doença: “é fundamental interromper este ciclo perigoso: a desinformação se expande no mesmo ritmo que a produção de conteúdo, e as vias de distribuição se multiplicam. Assim, a própria infodemia acelera e perpetua a desinformação” (OPAS, 2020, p. 3).

Ao voltarmos ao estudo de Hernández-Rabanal, Vall e Boter (2018), os dados indicam que a proposta pedagógica em saúde digital teve impacto positivo na percepção dos alunos sobre suas competências informacionais, sobretudo, para o desenvolvimento de estratégias de busca e avaliação de informações de saúde online. Segundo os autores do estudo, esta constatação reforça a defesa pela incorporação de formações específicas para a alfabetização digital em saúde nos cursos de ensino médio, a fim de potencializar as habilidades informacionais dos estudantes.

Diante das observações e análises apresentadas, compreendemos que a análise crítica da mídia é um importante elemento da mídia-educação, à medida que compreender as mensagens midiáticas, seus contextos de produção e influências culturais, são importantes para a formação de cidadãos críticos e conscientes. No entanto, o desafio permanece em avançar essa aprendizagem para além das atividades pontuais em sala de aula, garantindo que os estudantes desenvolvam uma postura crítica contínua em relação às mídias que consomem em seu dia a dia. Para isso, reforçamos a necessidade de fortalecer a presença da mídia-educação no currículo escolar e proporcionar formação adequada aos professores, para que estes também tenham condições de mediar esse processo de forma eficaz.

b) Produção de conteúdo

Assim como a análise crítica, a produção de conteúdo também faz parte das práticas pedagógicas voltadas à promoção da mídia-educação. A produção de conteúdo em atividades de mídia-educação pode ser vista como uma prática que envolve diversas formas de expressão criativa e reflexiva. Essa produção criativa geralmente assume a forma de pequenas sequências de vídeo, produções fotográficas ou a criação de sites e jornais, por exemplo. Essas atividades, frequentemente, tomam a forma de simulações, onde os alunos recebem especificações de público-alvo, contextos específicos ou propostas que incentivam a reflexão sobre questões teóricas mais amplas (Buckingham, 2019).

Nos estudos analisados, há a indicação de atividades neste sentido com quatro ocorrências do código “produção de conteúdo” em trabalhos nacionais e oito nos internacionais. De modo geral, as atividades indicam a utilização de ferramentas de tecnologia para a alfabetização digital e midiática dos estudantes, com a finalidade de fomentar a autoexpressão e o pensamento crítico.

No caso dos estudos incluídos na RSL e que envolveram práticas de produção de conteúdo, podemos indicar que trazem uma pluralidade de objetivos com base nos contextos em que foram desenvolvidas. Essas práticas abordaram a produção de histórias em quadrinhos, vídeos, materiais de rádio, publicidade e conteúdos digitais para blogs e plataformas colaborativas.

O artigo *“Quality Media Literacy Education: A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools”* / “Educação Midiática de Qualidade: Uma Ferramenta para Professores e Formadores de Professores nas Escolas Primárias Italianas”, de Damiano Felini, publicado em 2014, propõe um quadro sistemático com 35 indicadores de boas práticas em educação midiática para escolas primárias italianas. O estudo destaca cinco critérios principais de qualidade para observação e análise das atividades, sendo: adequação dos métodos de ensino, competência e envolvimento dos atores, estruturação e coerência da organização da atividade, consciência das teorias subjacentes de educação midiática e originalidade do projeto.

Ao descrever as propostas de mídia-educação, o estudo revela que, normalmente, as atividades são propostas pelos professores das disciplinas de Língua Italiana, História e Geografia, que integram as práticas de mídia-educação ao currículo regular do ensino fundamental (1º ao 5º ano). O trabalho descreve atividades voltadas para a análise crítica de textos e comportamentos de consumo midiático, bem como, a produção de conteúdos próprios para histórias em quadrinhos. O estudo revela também que, no decorrer das atividades propostas, os alunos foram incentivados a participarem individualmente e em grupo, discutindo e refletindo criticamente sobre suas produções e descobertas.

Os indicadores de boas práticas em escolas italianas revelaram que as atividades de mídia-educação fizeram o uso das metodologias ativas e participativas nas práticas pedagógicas, que se mostraram favoráveis para o ensino e aprendizagem. Houve ainda uma preocupação com a originalidade e qualidade da narrativa, seus valores estéticos e a eficácia das mensagens produzidas pelos alunos (Felini, 2014).

Buckingham (2019) argumenta que a produção de mídia pode criar um espaço para que os alunos reflitam sobre as dimensões pessoais e emocionais de seu uso, contribuindo para a análise crítica. Para isso, é necessário que nas atividades de produção de conteúdo midiático os

estudantes considerem as consequências de suas escolhas criativas e a relação entre suas intenções e os resultados, dentro de um contexto mais amplo.

Com o avanço das tecnologias digitais, as práticas de mídia-educação também evoluem no sentido da produção de conteúdo, à medida que, grande parte dos estudantes tem a sua disposição acesso à Internet e recursos de tecnologia como *smartphones*, que lhes permitem produzir e divulgar informações com mais facilidade e rapidez.

Este cenário precisa ser interpretado no contexto da cultura digital, pois se até alguns anos tínhamos um tipo de comunicação massiva, onde poucos produziam informações para muitos, hoje, vivemos o contrário com o excesso de informações e conteúdos circulando em rede, produzidos e divulgados em larga escala pelo cidadão comum (Ochis, 2023).

Outro exemplo de uso eficaz das mídias na educação é apresentado no artigo intitulado *"Critical-emancipatory pedagogy and physical education: Convergence of media education"* / "Pedagogia crítico-emancipatória e educação física: convergência da educação midiática", de autoria de Costa e Wiggers, publicado em 2016.

O estudo explorou as mídias como ferramentas potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física. Segundo os pesquisadores, as atividades foram desenvolvidas com alunos do ensino médio e a mídia-educação foi aplicada para promover uma abordagem crítica e emancipatória. Os alunos usaram as mídias digitais para explorar temas relacionados ao corpo, saúde e bem-estar e foram estimulados a produzirem vídeos e podcasts abordando a diversidade corporal e a saúde inclusiva. Essa estratégia permitiu que os estudantes não apenas consumissem mídias de forma crítica, mas também produzissem conteúdos de modo consciente e responsável (Costa; Wiggers, 2016).

Outra proposta de produção de conteúdo midiático em contexto escolar foi destacada no artigo *"La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad"* / "A rádio educativa como ferramenta de alfabetização midiática em contextos interculturais", de Carias Pérez; Hernando Gómez e Marín-Gutiérrez, publicado em 2021. O estudo analisou o uso da rádio educativa em escolas rurais chilenas com foco na promoção de tradições culturais de povos de origem Mapuche.

De acordo com a publicação, os alunos do ensino fundamental e médio participaram da criação de conteúdos radiofônicos informativos para uma rádio escolar. Esses conteúdos foram produzidos a partir de suas realidades étnicas e culturais, com o objetivo de promover e valorizar a diversidade entre os estudantes e professores e fortalecer a comunicação intercultural. Os resultados indicam que ao criar materiais radiofônicos os estudantes tiveram a

oportunidade de desenvolver habilidades técnicas, criativas e a capacidade de trabalhar colaborativamente.

No artigo *"Developing Media Literacy: Managing Fear and Moving Beyond"* / "Desenvolvendo a Alfabetização Midiática: Gerenciando o Medo e Indo Além" de Katherine Fry, publicado em 2014, as práticas de mídia-educação foram voltadas para fomentar habilidades de criação e gerenciamento de conteúdo online de maneira responsável. O texto aborda questões de segurança na Internet e alfabetização jornalística, tecendo uma crítica às propostas de mídia-educação pautadas no medo. Os alunos do ensino fundamental e médio produziram vídeos em resposta ou contestação a outros vídeos encontrados online, o que segundo a pesquisadora permitiu a reflexão crítica e o engajamento ativo com o conteúdo midiático.

A proposta apresentada no estudo de Fry (2014) vai ao encontro à observação feita por Buckingham (2012), a de que é um equívoco julgar os usuários como passivos e que devem ser protegidos dos malefícios das mídias. É preciso reconhecer que todos os indivíduos têm condições de participar da mídia de maneira consciente e responsável. Para isso, basta que as iniciativas educacionais contemplem competências fundamentais de alfabetização midiática.

Embora os estudos citados destaquem práticas de mídia-educação voltadas à produção de conteúdo, o estudo brasileiro "Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro" de Duarte, Milliet e Migliora, publicado em 2019, revela uma realidade diferente. O levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, em parceria com o Instituto Desiderata e com a Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro concluiu que, nas práticas avaliadas, a produção de mídias ou conteúdos é menos frequente, com apenas cerca de 20% das escolas com atividades com este objetivo. Quando presentes, as práticas incluíram criação de fanzines, jornais, livros e histórias em quadrinhos, sendo que a produção de vídeos, programas de TV e rádio, publicidade e outros materiais sonoros foram menos frequentes. A produção de conteúdos para mídias digitais, como blogs e sites, também se mostrou limitada, indicando uma necessidade de maior integração dessas atividades nas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, e no que diz respeito ao processo de produção de conteúdo por meio de práticas de mídia-educação, concordamos com Fantin (2011) quando afirma que é necessário que os estudantes aprendam não apenas a usar as mídias, mas também a entender e criticar como e por que elas são criadas e utilizadas na sociedade.

No próximo subtópico, faremos uma discussão a respeito do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar, trazendo os estudos em que as práticas descritas se enquadram nessa codificação.

c) Uso de TIC nas práticas pedagógicas

A presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no cotidiano está essencialmente ligado à transformação cultural e social impulsionada pela Internet e pelo ciberespaço. Segundo Lévy (2019), estamos apenas no início de uma era marcada pela inteligência coletiva, onde o compartilhamento de significados transcende a simples troca de dados no chamado ciberespaço.

Longe de serem apenas artefatos ou meras ferramentas, o fato é que as tecnologias digitais são participantes ativas de nossa cultura. Conforme Bortolazzo (2016, p. 10), "recorrer ao digital é evocar, metonimicamente, a todo um conjunto de manifestações que incluem artefatos como *tablets* e *smartphones*, simulacros virtuais, comunicações instantâneas, conectividade".

No entanto, nem sempre a utilização de tecnologias e mídias no contexto escolar é resultado de um trabalho intencional e preocupado com um ensino reflexivo sobre as mídias. Quase sempre, a escola utiliza as mídias de maneira instrumental, ou seja, como ferramentas para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades sem promover questionamentos críticos.

Segundo Fantin (2011, p. 38), "ensinar sobre as mídias envolve o conteúdo e a forma dos textos midiáticos e a reflexão sobre os contextos sociais em que eles são produzidos e consumidos".

Desse modo, identificamos e analisamos de que forma as tecnologias digitais foram utilizadas nas práticas pedagógicas nos estudos selecionados e se este uso se mostrou efetivo nas ações de mídia-educação descritas.

Ao analisarmos os estudos incluídos na RSL, é possível constatar poucas práticas que citam o uso de tecnologias como prática integrada ao currículo escolar. O mesmo pode ser dito das práticas de mídia-educação de modo geral.

Mais uma vez trazemos o exemplo do estudo de Duarte, Milliet e Migliora, que avaliou projetos e práticas de mídia-educação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. De acordo com a pesquisa, embora a mídia-educação esteja presente em mais de 90% das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, o uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas ainda é bastante limitado. A maioria das escolas indica não utilizar ferramentas como

webrádios, *blogs*, páginas na Internet e jogos digitais para abordar conteúdos curriculares. Além disso, gravadores de áudio, vídeo e *smartphones* estão ausentes em cerca de 70% das salas de aula, conforme apontado pela pesquisa.

Outro dado destacado pelo estudo diz respeito à precariedade da Internet nas escolas (73% das instituições de ensino informaram que a conexão é ruim ou péssima) e à escassez de equipamentos em bom estado (somente 37% das escolas têm mais de dez computadores funcionando), o que reflete em desafios significativos para a integração de tecnologias nas práticas pedagógicas. Outro ponto destacado é a falta de formação adequada dos professores em mídia-educação e o foco em práticas tradicionais de ensino (Duarte, *et al.*, 2019).

Diante destes dados, o pensamento de Zanchetta Junior (2011) ainda nos parece bastante atual, pois permanecem nas escolas o uso instrumental dos suportes midiáticos e o "tratamento pontual e isolado de conteúdo, para "treinar" a leitura ou o tratamento da forma pela forma" (Zanchetta Junior, 2011, p. 24). Ou ainda, produtos midiáticos como jornais, revistas e filmes são fragmentados como complemento pedagógico em disciplinas específicas, sem considerar a complexidade dos processos midiáticos.

Nesse sentido, Valente (2018) chama atenção da educação para a complexidade da sociedade atual e para a necessidade de que as instituições de ensino reconheçam as mudanças provocadas pelas tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. O pesquisador enfatiza que o perfil dos alunos mudou, com uma preferência por leituras em telas, pesquisas *online*, redes sociais, tutoriais e vídeos do *YouTube* para resolver problemas, em vez de materiais impressos e aulas expositivas longas.

> A questão, portanto, não é alterar os conteúdos disciplinares, mas, sim, a maneira como eles devem ser trabalhados. A sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia-a-dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (Valente, 2018, p. 19).

Na mesma linha da ideia defendida por Valente (2018), acreditamos que a pesquisa *"Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales"* / "Desafios e estratégias pedagógicas no ensino escolar com meios digitais" de Diana Alexandra Giraldo Cadavid, publicada em 2022, pode ser utilizada como exemplo de boas práticas para incorporação de tecnologias digitais ao ensino.

De acordo com o estudo, alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas colombianas participaram de oficinas para o uso de recursos digitais no apoio à pesquisa, ao planejamento e produção de conteúdo. Utilizaram programas de computador como o

PowerPoint para trabalhar na elaboração de narrativas e atividades foram estruturadas em cinco etapas: Exploração, para introdução dos temas de trabalho; Design, para planejamento dos projetos comunicativos; Produção, focada no desenvolvimento de habilidades práticas; Reflexão, para avaliação e ajustes do progresso; Edição final e Publicação, para finalização e divulgação dos resultados.

Os resultados indicam que o uso de mídia digital na sala de aula levou a um maior engajamento e participação entre os alunos, à medida que os professores exploravam novas atividades de ensino além dos currículos tradicionais, atualizando os métodos de aprendizagem de forma criativa (Cadavid, 2022).

Da mesma forma, Buckingham (2010) afirma que os meios digitais e recursos de tecnologia têm um enorme potencial para o aprendizado, mas será difícil realizar esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como ferramentas, e não como formas de cultura e comunicação. Para o pesquisador, a mídia digital traz desafios significativos para a escola como instituição.

> O advento da mídia digital apresenta desafios ainda mais amplos para a escola enquanto instituição. Uma questão-chave, levantada por vários autores, concerne ao seu papel no enfrentamento das desigualdades de acesso à tecnologia surgida na sociedade. Acesso, neste sentido, é mais do que disponibilidade de equipamento, ou uma questão de habilidades técnicas: é também uma questão de capital cultural – a capacidade de usar formas culturais de expressão e comunicação (Buckingham, 2010, p. 53).

Na sequência, apresentamos a análise das práticas de mídia-educação dos estudos incluídos na RSL que apresentam características interdisciplinares.

d) Práticas interdisciplinares

Siqueira e Cerigatto (2012, p. 239) indicam que a mídia-educação pode ser caracterizada como “uma área interdisciplinar do conhecimento que se preocupa em desenvolver formas de ensinar e aprender aspectos relevantes da inserção dos meios de comunicação na sociedade”.

Bévort e Belloni (2009, p. 1083) explicam que o caráter interdisciplinar da mídia-educação se dá pelo fato de que a área está situada na intersecção dos campos da Educação e da Comunicação. O que significa que, seja enquanto campo de estudo ou de intervenção, possui as mesmas características dos dois campos: “são ao mesmo tempo teóricos e práticos, exigindo para sua compreensão abordagens interdisciplinares que colocam em relação diferentes disciplinas das ciências humanas”.

Sendo assim, Fantin (2007) explica que a mídia-educação também pode ser pensada a partir de uma perspectiva ecológica, concepção que considera um fazer educativo integrado entre todos os meios e tecnologias disponíveis. De modo que o foco não seja o uso da tecnologia por si só, mas que os estudantes consigam estabelecer relações, interações e construir significados a partir dessa experiência.

Com base nestas definições, retomamos o estudo de Costa e Wiggers (2016), que explora a convergência entre a educação física e a educação midiática. Podemos utilizá-lo com exemplo de como áreas distintas podem ser integradas para promover uma compreensão crítica das mídias e suas influências na construção do corpo e da saúde. Neste caso, as práticas pedagógicas focaram no uso de mídias digitais para criar conteúdos que desafiam estereótipos, promovendo uma abordagem interdisciplinar que combina aspectos da educação física e da comunicação.

Fantin e Mezzaroba (2023, p. 4) observam que essa aproximação entre as áreas citadas propicia "um olhar crítico e reflexivo sobre a mídia e as práticas midiáticas no âmbito da Educação Física e, nesse mesmo sentido, traz um olhar mais cuidadoso sobre o entendimento da cultura corporal, corporeidade, corporalidade no âmbito da mídia-educação".

Se considerarmos que as práticas de mídia-educação podem incorporar diferentes linguagens e suportes, é possível relacionar seus processos formativos com a multiplicidade de linguagens que se manifesta pelos multiletramentos, entendido como a "capacidade de transitar entre as múltiplas linguagens, de traduzi-las, misturá-las, combiná-las. Transformar a palavra em gesto. O movimento em som. A escrita em sensações. A vida em arte" (Pereira, 2014, p. 62).

Um exemplo que ilustra essa abordagem vem do estudo "A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar" de Bueno; Dalla Costa e Bueno, publicado em 2013. O artigo destaca as atividades realizadas pelos alunos de escolas públicas da cidade de Curitiba-PR no contexto do Programa Viva a Escola, que incluíram práticas voltadas para a produção musical e a integração de tecnologias no ensino de música.

O estudo concluiu que a integração entre comunicação e educação musical pode ser efetiva e contribuir para a autoexpressão dos estudantes. No entanto, enfatiza que essa integração requer intencionalidade, planejamento e uma abordagem sistematizada.

Diante do que foi exposto nesta seção que trata da discussão dos dados classificados na categoria "práticas de mídia-educação", concluímos que, tanto nacional quanto internacionalmente, a análise crítica da mídia é uma prática comum nas propostas analisadas, cujo enfoque se dá na compreensão crítica dos estudantes sobre os conteúdos midiáticos. No

entanto, foi evidenciado que a produção de conteúdo é menos frequente, apontando para a necessidade de maior integração desta prática ao currículo escolar, sobretudo, no Brasil. Além disso, o uso de tecnologias e recursos digitais e as abordagens interdisciplinares mostraram-se eficientes nas práticas de mídia-educação, embora sua eficácia seja limitada por fatores como infraestrutura inadequada e falta de formação docente para o seu pleno desenvolvimento.

4.2.2.2 Categoria "Abordagens nacionais e internacionais"

Nesta seção, buscamos estabelecer um comparativo entre as práticas analisadas nos estudos incluídos na RSL. O objetivo é especificar características das abordagens nacional e internacional, com destaque para as suas diferenças e semelhanças.

Para esta etapa foram estabelecidos códigos de análise para a categoria "Abordagens nacionais e internacionais", que após a leitura flutuante do material, evidenciou quatro códigos principais: a) Valorização da análise crítica da mídia; b) Desigualdade tecnológica; c) Necessidade de formação de professores e d) Integração da mídia-educação ao currículo escolar.

Optamos por apresentar a análise e discussão dos resultados de forma comparativa, ressaltando as semelhanças e diferenças entre as abordagens nacionais e internacionais. Também discutimos como estes elementos se inter-relacionam nas práticas de mídia-educação analisadas. O quadro 10 sistematiza a frequência das características comparativas das abordagens nacionais e internacionais.

QUADRO 10: FREQUÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DAS ABORDAGENS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Código	Descrição	Frequência nos estudos nacionais	Frequência nos estudos internacionais
Valorização da análise crítica da mídia	Ênfase em atividades que buscam desenvolver habilidades críticas para análise e interpretação de conteúdos midiáticos.	5	9
Desigualdade tecnológica	Desigualdade no acesso de recursos de tecnologia, impactando na implementação das práticas de mídia-educação.	5	6
Necessidade de formação de professores	Necessidade de capacitação específica para que os professores possam integrar a mídia-educação de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.	5	8
Integração da mídia-educação ao currículo escolar	Estudos que relatam exemplos da incorporação da mídia-educação ao currículo escolar (não como atividade isolada).	2	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

a) Valorização da análise crítica da mídia

A análise dos estudos brasileiros incluídos na RSL indica que as práticas de mídia-educação contemplam atividades com foco no desenvolvimento de habilidades para a análise crítica e interpretação da mídia. O código *"Valorização da análise crítica da mídia"* somou cinco ocorrências. Ou seja, dos cinco estudos brasileiros analisados, todos apresentaram este elemento. O mesmo ocorreu na realidade internacional, com trabalhos que enfatizam a importância de ensinar os estudantes a analisarem e avaliarem criticamente as mensagens midiáticas, com nove ocorrências no total.

Tanto no contexto nacional quanto internacional, a análise crítica da mídia aparece como uma das principais estratégias pedagógicas da mídia-educação. No Brasil, por exemplo, o estudo de Duarte, Milliet e Migliora (2019) revela que 91% das escolas envolvem atividades de análise de conteúdos midiáticos, como, filmes e textos jornalísticos. Essa prática foi apontada como uma das mais recorrentes segundo a pesquisa realizada.

No cenário internacional, o artigo *"Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria"* de Mario Megías-Delgado *et al.* (2022), realizado na Espanha, também enfatiza a importância da análise crítica para que os alunos aprendam a questionar e refletir sobre as mensagens publicitárias, especialmente, para temas de educação ambiental.

Os dados citados são corroborados por Girardello *et al.* (2021), que reforçam a necessidade contínua de uma abordagem crítica na mídia-educação. As autoras argumentam que é essencial questionar as linguagens, instituições, representações e formas de interação nas mídias, principalmente, diante das novas dinâmicas digitais.

Para as pesquisadoras, a proliferação de desinformação e *fake news*, impulsionada pela ascensão das redes sociais e a influência de grandes corporações digitais, intensificam a urgência de uma educação midiática crítica e renovada como já apontado por Rivoltella (2012, p. 25) em um passado recente, quando as mídias digitais despontavam: "a mídia-educação necessita incorporar novos métodos para analisar as formas textuais contemporâneas (hipertextuais e multimidiáticas)".

Portanto, o reconhecimento da análise crítica da mídia como um componente central da mídia-educação reflete a necessidade de preparar crianças e jovens para uma navegação consciente no complexo ambiente midiático contemporâneo.

b) Desigualdade tecnológica

Os dados da pesquisa TIC Educação 2022[38] (Cetic/CGI, 2023) evidenciam a existência de desigualdades no acesso a recursos tecnológicos nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, um problema que se estende também a outros países (cinco ocorrências identificadas nos estudos), como destacado nos estudos internacionais (seis ocorrências).

A desigualdade de acesso é ressaltada pelo fato de que, embora 94% das escolas brasileiras tenham acesso à Internet, apenas 60% das instituições municipais e 61% das estaduais disponibilizam esse acesso para os alunos, o que limita a realização de atividades mais complexas, como a produção de mídia, por exemplo (Cetic/CGI, 2023).

Esse cenário é semelhante ao apontado por Siqueira (2017) no estudo "Materiais didáticos de mídia-educação", que destaca a falta de computadores e a Internet de baixa qualidade como uma barreira para o desenvolvimento da dimensão criativa da mídia-educação.

Embora nos estudos internacionais (seis ocorrências) apareça em menor quantidade, se comparado ao Brasil, a falta de acesso às TIC também se configura como um obstáculo para a efetivação das práticas mídia-educativas, como evidenciado por Giraldo Cadavid (2021) em *"Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales"*. Ao discutir esse tema no contexto latino-americado, o estudo ressalta que, apesar dos avanços na infraestrutura tecnológica, ainda existem grandes desigualdades de acesso e eficiência no uso de tecnologias nas escolas, principalmente, em regiões mais carentes.

> A democratização do acesso de numerosos setores da população escolar ainda está pendente, o que gera questionamentos sobre o sentido de iniciativas e programas governamentais (Lugo & Ithurburu, 2019). Isso evidencia uma tentativa de realizar saltos rápidos sem melhorar a inclusão digital como forma de acesso, de intercâmbio e de construção de conhecimento de indivíduos e comunidade (Cadavid, 2021, p. 3).

Esses desafios chamam a atenção para a necessidade de políticas públicas que não apenas reconheçam a importância da mídia-educação, mas também garantam as condições de infraestrutura e tecnologia necessárias para sua implementação efetiva nas escolas, assegurando uma formação mais completa e inclusiva para os estudantes.

Desse modo, concordamos com a perspectiva de Pretto e Bonilla (2022, p. 147) ao alertarem que apenas inserir os recursos de tecnologia não são suficientes para inovar e

[38] Dados coletados com alunos, educadores e gestores de escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil. A pesquisa completa pode ser acessada em: www.cetic.br

transformar a realidade da educação. Sendo assim, a inserção das tecnologias nos processos educacionais precisa ser fundamentada.

> "Como elementos carregados de conteúdos e como representantes de uma nova forma de pensar e sentir, a qual começa a ser gestada quando a humanidade se desloca de uma razão operativa para uma nova razão, baseada na globalidade e na integridade (Pretto, 2013). Ou seja, ao extrapolar a dimensão utilitarista de uso das tecnologias, pode-se incorporá-las como elementos estruturantes de novos territórios educativos [...]".

c) *Formação de professores*

Ambos os contextos revelam desafios e oportunidades para a mídia-educação na formação de professores, como cinco e oito ocorrências respectivamente. No caso brasileiro, os cinco estudos analisados consideram que investir nesse aspecto é essencial para consolidar práticas pedagógicas eficazes, o que indica que, no Brasil, o currículo de formação de professores ainda não contempla mídias e educação de forma efetiva.

O estudo de Siqueira e Carvalho (2013) destaca essa fragilidade na percepção dos estudantes que participaram de oficinas de análise e produção de fotografia, na qual relatam que a falta de reflexão dos professores sobre seus próprios conhecimentos e a ausência de estímulo para a reflexão em sala de aula tornaram a experiência de aprendizagem limitada: "Conforme declarações dos próprios alunos, se os professores não refletem sobre seus conhecimentos e não promovem a reflexão na sala de aula, consequentemente, os estudantes também não vão conseguir fazê-lo" (Siqueira, 2013, p. 136).

Desse modo, as pesquisadoras concluem que a mídia-educação tem o potencial de revitalizar práticas escolares "desgastadas" (grifo das autoras), sugerindo a inclusão formal dos estudos da mídia na formação de professores e o desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos para este fim (Siqueira, 2013).

Acreditamos que estas orientações também estão alinhadas à proposta de currículo para professores da UNESCO (UNESCO, 2021). O documento enfatiza a importância de capacitar educadores com competências de comunicação digital e para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem voltadas para uma navegação ética no ambiente online. Neste caso, a competência de número 5 propõe uma pedagogia que ultrapasse o ensino técnico e seja capaz de integrar compreensão crítica e habilidades pedagógicas para ensinar sobre governança, desenvolvimento sustentável e diálogo intercultural. "Eles também devem compreender os

conceitos centrais, ferramentas de pesquisa e estruturas da AMI, preparando os alunos para seu papel na sociedade como cidadãos informados e críticos" (UNESCO, 2021, p. 30).

A proposta da UNESCO (UNESCO, 2021) vai ao encontro ainda do que é proposto pelos trabalhos de Buckingham (2005); Tufte, Christensen, (2009) e Girardello, (2011)[39], Fantin (2012) quando enfatizam a importância da aprendizagem multimídia ou *multiliteracies*, entendida como a construção de conhecimentos em diversas linguagens requeridas pelas mídias contemporâneas.

Essas aprendizagens dizem respeito a um repertório de capacidades correlacionadas[40], o que requer, além da apropriação (leitura, interpretação e produção) de textos escritos e imagens, que o professor desenvolva também algumas competências, entre elas, o letramento midiático, que consiste em conhecer, analisar e refletir sobre os textos produzidos pelas diferentes mídias (notícias, reportagens, propagandas); o letramento digital, ou seja, que possa utilizar ética e esteticamente as mídias digitais e o letramento informacional, cuja finalidade é a busca e seleção de informações na internet, identificação de seus critérios de confiabilidade e credibilidade.

Ao analisarmos o contexto internacional, identificamos que os estudos apresentam uma necessidade comum de investir na formação de professores para integrar a mídia-educação de forma eficaz nos currículos escolares. No entanto, há diferenças nos desafios enfrentados como observa o estudo "Developing Media Literacy: Managing Fear and Moving Beyond" (2015), de Katherine Fry, uma vez que, países europeus, como França, Reino Unido, Alemanha, Itália, Rússia e Canadá, desde as décadas de 1980 e 1990 já destinam investimentos para a criação e manutenção de centros de pesquisa e formação de professores em mídia-educação, impulsionadas pela Declaração de Grunwald, de 1982, já mencionada por este trabalho anteriormente.

No caso do estudo de Fry (2015), a pesquisadora aponta que, nos Estados Unidos, por exemplo, a organização The LAMP adota um modelo de alfabetização midiática que se concentra tanto no conteúdo das mensagens quanto nos meios tecnológicos que as moldam. Um

---

[39] BUCKINGHAM, D. *Media Education: literacy, learning and contemporany culture. Cambridge: Polity Press*, 2005; GIRARDELLO, G. Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: um percurso de pesquisa. In: XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom). Anais, Recife, 2011; TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação: entre a teoria e a prática. Perspectiva, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p97/12293>.

[40] Ao tratar das múltiplas linguagens, Fantin (2012, p. 274) faz referência ao trabalho de Bazalgette (2005), que considera que "no processo de ensino-aprendizagem as *multiliteracies* intercruzam a arte, a ciência, a narrativa e o lúdico como linguagens fundamentais, em que o sujeito expressa e comunica seus sentimentos, suas ideias e experiências das mais diversas formas: oral, escrita, plástica, corporal, musical, eletrônica, audiovisual e digital". (BAZALGETTE, C. Incontro com Cary Bazalgette nel suo ufficio. In Boletim MED, n.3, Roma, 2005).

dos principais apontamentos é a necessidade de uma formação abrangente que vá além da abordagem tradicional de segurança na internet e inclua uma compreensão crítica dos meios de comunicação e suas implicações sociais e culturais.

No contexto da América Latina, destaca-se o estudo colombiano *"Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales"* de Cadavid (2022), que aborda a formação de professores para o uso de tecnologias e mídias digitais frente às transformações tecnológicas. O artigo enfatiza que, apesar de muitos professores possuírem formações continuadas, incluindo mestrados e cursos de aperfeiçoamento, é necessário que atualizem constantemente suas competências profissionais. Isso envolve não apenas o domínio de ferramentas digitais, mas também uma compreensão efetiva das práticas pedagógicas que integram essas tecnologias. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional contínuo, como enfatizado pelo currículo AMI da UNESCO (Grizzle *et al.*, 2021), se apresenta como alternativa para que os educadores acompanhem as rápidas mudanças tecnológicas e metodológicas no ensino.

d) Integração da mídia-educação ao currículo escolar

Por fim, a análise da categoria "Abordagens nacionais e internacionais" traz para a discussão os estudos que tratam da integração da mídia-educação ao currículo escolar. Todos os artigos nacionais abordaram a temática, porém, em apenas dois deles a prática estava associada a atividades ligadas a programas educacionais contínuos e sete dos nove trabalhos internacionais mencionaram atividades regulares envolvendo mídias e educação nas realidades estudadas, o que pode indicar que a integração das mídias no currículo escolar seja um objetivo comum em ambos os contextos.

Carvalho e Giacomazzo (2022) sugerem que a implementação da mídia-educação como parte integrante do currículo escolar depende de políticas educacionais e recursos adequados, o que no caso brasileiro, ainda enfrenta grandes desafios.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclua o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como uma competência essencial para a Educação Básica brasileira, na prática pedagógica essa realidade é diferente, como evidenciado pelo estudo "A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar" (Bueno, *et al.*, 2013).

Ao analisarem os resultados das propostas de ensino e aprendizagem de música inseridas no Programa Viva a Escola de Curitiba, Paraná, os pesquisadores constataram que "o trabalho com as músicas da mídia foi realizado de forma tímida, com bastante receio e

insegurança". Segundo apontado no relato da pesquisa, os contextos investigados mostraram-se favoráveis ao desenvolvimento da educomunicação[41], contudo, para que ela possa ser concretizada efetivamente "é necessário que haja desejo, disposição e intencionalidade a fim de que se gere planejamento e sistematização" (Bueno, *et al.*, 2013, p. 506).

Em contrapartida, na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro as práticas de mídia-educação aparecem como integradas ao currículo escolar desde 1980, como destacado pela pesquisa de Duarte, Milliet e Migliora (2019), principalmente, por meio de práticas de ensino regulares pautadas na análise de conteúdos midiáticos, como já mencionado anteriormente na análise da categoria "Práticas pedagógicas de mídia-educação".

Embora a pesquisa aponte a necessidade de reformulação das diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade do Rio de Janeiro para atender o contexto atual da mediação tecnológica da comunicação, os dados mostram que, desde 2008, o PME já havia incluído um item sobre mídia e educação no documento, o que pode ter contribuído para o alto índice de práticas de mídia-educação identificadas nas escolas e uma significativa apropriação das diretrizes propostas, como observado na pesquisa brasileira.

> O plano inclui entre as ações prioritárias para aplicação dos recursos públicos em educação a obrigatoriedade de assegurar a "Composição, ampliação e produção de materiais mídia-educativos destinados aos acervos das unidades educacionais" (RIO DE JANEIRO, 2008, p. 78), como ação essencial ao funcionamento das escolas, tanto quanto infraestrutura física e tecnológica, formação de professores em serviço, universalização do atendimento em creches e pré-escolas, alimentação das crianças, entre outras de mesma relevância. Significa que, entre 1993 e 2008, a mídia-educação conquistou legitimidade e expressão necessárias para figurar entre as ações prioritárias da política educacional da SMERJ (Duarte *et al.*, 2019, p. 12).

No contexto internacional, os trabalhos indicam a existência de uma discussão sobre a utilização de mídias e tecnologias em contextos educacionais, no entanto, os estudos não apontam desafios significativos no sentido de tornar a mídia-educação uma prática curricular. Talvez, porque nestes países, sobretudo europeus, já tenham essa questão mais bem definida e fundamentada em suas políticas educacionais.

Isso pode ser confirmado pelo dado destacado no estudo de Chirlesan e Chirlesan (2019), que cita esforços da União Europeia em financiar projetos que utilizam mídias na educação, como o Erasmus + *"Empoderando a Alfabetização em Adolescentes através do*

[41] Optamos por manter o conceito utilizado no trabalho, entendendo que a prática trata da inter-relação comunicação/educação e objetivos semelhantes à proposta de mídia-educação defendida neste trabalho.

Engajamento Criativo com Quadrinhos" [COMMIX], que apresenta os quadrinhos como apoio ao desenvolvimento de habilidades críticas de alfabetização midiática.

> O projeto foi implementado por um consórcio composto por 8 parceiros de 7 países da UE (Bulgária, Chipre, Grécia, Irlanda, Romênia, Croácia e Polônia) e argumenta que a colaboração por meio do uso de quadrinhos interativos na educação pode ter um impacto positivo e melhorar substancialmente a aquisição de habilidades em alfabetização, ciência e outras disciplinas, especialmente para estudantes de 11 a 16 anos e alunos em situação de risco [Tradução nossa] (Chirlesan; Chirlesan, 2019, p. 1836).

Nesse sentido, o estudo de Fry (2015), a partir da experiência da organização The LAMP, enfatiza a necessidade de políticas educacionais consistentes com foco na construção de habilidades de pensamento crítico entre os estudantes, sobretudo, para lidar com os medos associados às novas tecnologias de mídia e a segurança na Internet. Para a pesquisadora, "uma alfabetização midiática abrangente, contextualizada historicamente, conecta essas duas e muitas outras áreas de preocupação. Mas deve ser construída corretamente e adotada precocemente, antes de uma crise" *[Tradução nossa]* (Fry, 2015, p. 69).

A análise comparativa dos contextos nacional e internacional revela que, embora existam avanços significativos para o campo da mídia-educação, muitos desafios ainda são evidenciados pelos estudos. A dimensão da análise crítica, por exemplo, é frequentemente utilizada nas práticas pedagógicas, mas ainda persistem a desigualdade no acesso de recursos tecnológicos, infraestrutura inadequada e a falta de formação de professores adequada para este fim, o que dificulta a consolidação de muitas inciativas.

Os dados indicam também que as políticas educacionais desempenham papel importante na orientação das práticas de mídia-educação e sua efetiva implementação nos contextos escolares. Porém, no contexto brasileiro, os estudos indicam que as práticas de mídia-educação ainda acontecem de forma fragmentada, o que pode limitar o avanço e expansão do campo. Já no contexto internacional, o fato de que a mídia-educação já tenha uma discussão mais consolidada na comunidade científica, aparece com mais frequência como proposta de política educacional, como nos casos europeus, por exemplo.

4.2.2.3 Categoria "Impacto no aprendizado dos estudantes"

A categoria "Impactos no aprendizado dos estudantes" busca avaliar, evidenciar e discutir o impacto das práticas pedagógicas de mídia-educação no desenvolvimento crítico, reflexivo, expressivo, técnico e participativo dos estudantes em relação às mídias, bem como,

a identificação das limitações apontadas pelos estudos incluídos na RSL. Acreditamos que os resultados poderão servir de referência para o planejamento de estratégias pedagógicas futuras e para uma integração mais efetiva das mídias no currículo escolar.

Para isso, após a leitura do texto completo, buscamos identificar as implicações principais no aprendizado apontadas nos resultados divulgados pelos estudos. A partir dessa categoria, foram estabelecidos quatro códigos principais: a) Engajamento e participação; b) Compreensão crítica e c) Expressão e reflexão crítica. As ocorrências foram sistematizadas no quadro que segue.

QUADRO 11: FREQUÊNCIA DOS IMPACTOS NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES

Código	Descrição	Frequência nos estudos nacionais	Frequência nos estudos internacionais
Engajamento e participação	Interesse e disposição para participar das atividades envolvendo mídias.	5	9
Compreensão crítica	Capacidade dos estudantes de analisar e interpretar criticamente os conteúdos midiáticos.	3	8
Expressão e reflexão crítica	Capacidade de expressão, criatividade e reflexão crítica a partir das atividades propostas.	3	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

a) Engajamento e participação

Os estudos indicam que as práticas de mídia-educação têm um efeito significativo no engajamento e na participação dos alunos, sendo destaque nos resultados dos estudos avaliados: 5 ocorrências nas pesquisas brasileiras e 9 nos internacionais.

No levantamento que identificou as práticas de mídia-educação em escolas municipais do Rio de Janeiro, o estudo de Duarte, Milliet e Migliora (2019) indica que o engajamento e a participação foram promovidos por meio da análise de conteúdo de materiais audiovisuais, textos de jornalismo *online* e notícias de TV, o que aprimorou as habilidades de pensamento crítico e o envolvimento ativo nas atividades relacionadas à mídia. No entanto, a pesquisa observa que, a produção de mídia, atividade com potencial para aumentar a participação e engajamento dos estudantes, foi pouco identificada nas práticas das escolas avaliadas, seja pela ênfase dada à análise dos conteúdos midiáticos como já apontado e devido aos problemas gerados pela falta de infraestrutura adequada nas escolas.

No contexto colombiano, a pesquisa de Zapata, Salazar e Álvarez (2017) concluiu que a utilização de tecnologias, como as wikis, aumentou o envolvimento dos estudantes em atividades de escrita colaborativa *online*, promovendo um ambiente de aprendizado ativo e interativo, a partir de atividades que envolveram processos de planejamento, redação e revisão conjuntas.

O uso de quadrinhos em atividades escolares também melhorou as atitudes, habilidades e engajamento dos estudantes, conforme o estudo de Chirlesan e Chirlesan (2019), à medida que aprimorou e ampliou o prazer dos alunos em contar e criar histórias digitais. Outra observação da pesquisa é a de que professores que usam materiais e atividades interativas, como quadrinhos, relataram impactos positivos no aprendizado dos alunos, tornando-os mais atentos, criativos, motivados e curiosos, promovendo assim, a expressão e reflexão críticas. Porém, o estudo critica a falta de propostas efetivas para a utilização de quadrinhos no sistema educacional romeno (contexto no qual a pesquisa foi realizada), observando que, embora sejam recomendados pelo Ministério da Educação, os quadrinhos são vistos apenas como apoio para certas disciplinas ou séries.

b) Compreensão crítica

Com base nos pressupostos da mídia-educação, os estudos apresentam pontos de concordância de que a compreensão crítica da mídia pode ser promovida por abordagens que incentivam a reflexão e a análise sistemática das mensagens midiáticas. Nos estudos analisados, este resultado aparece em três das cinco pesquisas brasileiras e em oito das pesquisas internacionais.

No estudo de Fry (2014), por exemplo, o objetivo é mostrar como a organização The LAMP trabalha a mídia-educação com foco na segurança na internet e análise crítica de notícias. Ao utilizar uma metodologia de ensino baseada na compreensão crítica, a pesquisadora explica que o aprendizado pode se tornar mais significativo para os estudantes, ampliando o sentimento de confiança para interpretação das mensagens midiáticas que consomem e tecnologias digitais que utilizam.

Os resultados da pesquisa de Megías-Delgado *et al.* (2019) sobre o uso da publicidade para ensinar educação ambiental para alunos do ensino fundamental mostraram que, embora relacionem problemas ambientais com os anúncios de TV, os estudantes apresentam dificuldades em compreender criticamente elementos representativos nas mensagens das mídias, o que de acordo com os pesquisadores, indicam a necessidade de reforçar as

competências midiáticas dos alunos para que possam analisar criticamente a publicidade e entender suas implicações ambientais.

Siqueira e Carvalho (2013) relatam os resultados de um experimento com ensino da leitura crítica de fotografia para alunos do Ensino Médio. As atividades incluíram análise de imagens dos meios de comunicação, produção, edição e compartilhamento de fotos e o registro do aprendizado em blogs. Os resultados do estudo sugerem que os estudantes demonstram engajamento nas atividades e compreendem conceitos relacionados à leitura crítica, mas enfrentam dificuldades em aplicar esse conhecimento fora do ambiente escolar. Segundo a pesquisadora, essa dificuldade pode ser justificada pela falta de oportunidades de expressão e criatividade no cotidiano escolar, indicando a necessidade de implementação de políticas de mídia-educação nas escolas brasileiras.

c) Expressão e reflexão crítica

Entre os impactos no aprendizado dos alunos, os elementos de expressão e reflexão aparecem como processos constituintes da mídia-educação, de modo que as práticas sejam planejadas para criar condições que incentivem a participação ativa dos estudantes nos ambientes midiáticos, com criatividade e reflexão (Fantin, 2006).

Embora os estudos reconheçam a importância da expressão e reflexão críticas, a análise apresenta desafios que ainda precisam ser superados para criar condições para a sua realização nos contextos escolares.

No caso brasileiro, estudos como o de Duarte, Milliet e Migliora (2019) apontam a necessidade de aumentar a produção de conteúdo de mídia nas escolas. Além disso, Siqueira e Carvalho (2013) destacam as poucas oportunidades de autoexpressão e criatividade nas atividades escolares, indicando dificuldades para o pleno desenvolvimento das habilidades críticas, expressivas e reflexivas dos estudantes.

Enquanto isso, as práticas de comunicação e educação integradas à educação musical também oferecem oportunidades para a expressão crítica e reflexivas dos estudantes, incentivando-os à produção de maneira autônoma e responsável de música, o que permite que eles se expressem de forma criativa e reflitam sobre seu próprio trabalho e o de outras pessoas (Bueno *et al.*, 2013).

Internacionalmente, a escrita colaborativa foi utilizada em um experimento junto a crianças de escolas colombianas como uma prática capaz de facilitar o compartilhamento de conhecimento e a aprendizagem coletiva (Zapata et al., 2017).

A produção radiofônica, por exemplo, fomenta a comunicação intercultural e a promoção das tradições de estudantes e professores de uma comunidade indígena do sul do Chile, como relatado no estudo de Carias Pérez; Hernando e Marín-Gutiérrez (2021). Embora a reflexão crítica ainda precise ser mais desenvolvida, essas práticas mostraram resultados positivos para a criação de conteúdos que promovem a preservação intercultural.

Em síntese, as práticas de mídia-educação dos estudos analisados apresentam impactos positivos no engajamento, compreensão crítica, expressão e reflexão dos estudantes. No entanto, para que esses benefícios possam fazer parte do cotidiano escolar, é fundamental superar as dificuldades de integração curricular dessas práticas, a infraestrutura inadequada e as abordagens pouco diversificadas, com poucas propostas de produção de mídias e conteúdos. Acreditamos que tais ações possam contribuir para o fortalecimento da mídia-educação nos contextos escolares, tanto no Brasil quanto em outros países.

Entendemos também que, os resultados das práticas de mídia-educação devam ser analisados em pesquisas que forneçam informações de investigações a longo prazo, a fim de fornecer uma interpretação mais segura e consistentes dos seus impactos no aprendizado dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo final deste trabalho buscamos sintetizar a discussão dos principais resultados apresentados por esta revisão sistemática de literatura (RSL). Assim, esperamos apresentar respostas ao objetivo geral que buscou *mapear e identificar as práticas pedagógicas voltadas à promoção da mídia-educação na educação básica*, no período de 2013 a 2023, considerando os contextos nacional e internacional, nos estudos incluídos na RSL.

Tal proposta se justifica à medida que vivemos em um cenário caracterizado cada vez mais pela evolução digital e tecnológica, pelo avanço da desinformação e datificação da vida, no qual preparar crianças e jovens para uma participação do ambiente midiático e informacional com segurança e de forma democrática, se faz cada vez mais urgente.

Sendo assim, a realização de revisão sistemática da literatura nos permitiu acompanhar a evolução da mídia-educação - entendida como estratégia eficaz capaz de fornecer os subsídios necessários para essa demanda da sociedade atual – com a identificação de características da área, as tendências e lacunas de pesquisa.

Com isso, podemos entender como a mídia-educação tem sido implementada e evoluído ao longo dos anos, principalmente, no período de 2013 a 2023, recorte selecionado por esta pesquisa.

Para isso, resgatamos também, os objetivos específicos na busca de responder quais as *características principais das práticas de mídia-educação analisadas*, traçando um *comparativo entre as abordagens nacionais e internacionais*, seguida da *avaliação do impacto dessas práticas no aprendizado dos estudantes*.

Na sequência, com vistas a atender as orientações PRISMA *(Page et al., 2021)* para relatos de revisões sistemáticas de literatura apontamos algumas das fragilidades observadas nas evidências incluídas na revisão e as limitações verificadas na presente RSL, com breve discussão das implicações dos resultados apresentados para o campo da mídia-educação, para as políticas educacionais e recomendações para investigações futuras na área.

Os resultados da presente revisão sistemática demonstram que, de modo geral, os estudos analisados indicam como *elementos que caracterizam as práticas pedagógicas de mídia-educação* como atividades pautadas na análise crítica de conteúdos midiáticos, como, vídeos, fotografias, publicidade e notícias de diferentes meios (TV, jornais, online). Observa-se que tais práticas foram valorizadas tanto no contexto nacional quanto internacional. Enquanto isso, a produção de conteúdo foi incentivada em práticas voltadas à criação de mídias, como vídeos, quadrinhos, blogs, escrita colaborativa e material radiofônico, por exemplo. Os

dados revelam ainda que as práticas internacionais focaram mais em propostas criativas, enquanto nas nacionais a frequência dessas práticas foi menor nos estudos analisados.

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, como ferramentas digitais e plataformas *online* foram utilizadas como recursos de apoio ao ensino e aprendizagem nas práticas de mídia-educação avaliadas. Porém, no contexto brasileiro, por exemplo, os estudos apontaram a desigualdade de acesso à tecnologia e a infraestrutura inadequada como um desafio ainda a ser superado.

Observamos também que, nas atividades desenvolvidas, houve a combinação de diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica e abordagens para trabalhar a mídia-educação nos contextos escolares, o que comprova sua eficácia na promoção de habilidades críticas e criativas nos estudantes.

Na busca por *estabelecer um comparativo entre as abordagens nacionais e internacionais*, foram identificadas as seguintes semelhanças e diferenças: em ambos os contextos, verificamos a que análise crítica da mídia apareceu como uma das atividades mais comuns nas práticas analisadas, com foco em propostas que buscavam desenvolver nos estudantes habilidades para interpretar, avaliar e questionar os conteúdos midiáticos, como sugerem os pressupostos das mídia-educação. De acordo com teóricos do campo, ao promover uma compreensão dos contextos de produção das mensagens e dos impactos das mídias, a análise crítica capacita os indivíduos a se tornarem consumidores e produtores mais conscientes e críticos, contribuindo assim, para uma cidadania ativa e informada ((Buckingham (2010, 2014, 2019); Bévort; Belloni (2009); Fantin (2006, 2012, 2014, 2016)).

Outro ponto semelhante entre estudos brasileiros e internacionais é o reconhecimento de que a eficácia da mídia-educação na Educação Básica depende, entre outros fatores, da formação adequada dos profissionais da educação, uma vez que, as práticas dependem de sistematização e intencionalidade pedagógica para que os resultados sejam efetivamente alcançados. Defendemos, portanto, o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores, com foco em competências de mídia-educação.

Quanto às diferenças percebidas na comparação nacional e internacional, a desigualdade tecnológica foi apontada como um dos maiores desafios nos estudos nacionais, sendo estes relacionados ao acesso aos recursos, à falta de conexão com a Internet de qualidade e à necessidade de equipamentos e infraestrutura adequados ao desenvolvimento das atividades. Talvez por este motivo as práticas nacionais fizeram uso de mídias mais tradicionais, enquanto as internacionais apresentaram mais propostas com recursos digitais e online. Sendo assim, entendemos que o investimento em infraestrutura tecnológica possa garantir um acesso mais

inclusivo aos recursos digitais e, consequente, uma maior diversidade de práticas de mídia-educação.

Sobre a integração curricular da mídia-educação, os estudos internacionais demonstraram maior presença das atividades em disciplinas formais do currículo escolar e projetos mais consistentes, enquanto no Brasil, essas práticas ainda são mais fragmentadas e menos frequentes. Fato este que pode ser comprovado pelo pequeno número de trabalhos que abordaram práticas de mídia-educação nos últimos dez anos, cinco no total, enquanto os internacionais somaram nove estudos.

Além de comparar os contextos por meio das experiências relatadas pelos estudos, este trabalho buscou ainda *avaliar o impacto das práticas de mídia-educação no aprendizado dos estudantes participantes dos estudos*. A análise desta categoria indica um impacto positivo da mídia-educação nas duas realidades analisadas. Foram observados o aumento no interesse e participação dos alunos a partir das atividades propostas e o desenvolvimento de competências digitais, por meio da produção de conteúdos midiáticos e utilização de recursos de tecnologia.

Os estudos indicaram também, uma melhor compreensão das mensagens midiáticas e suas influências na análise e interpretação de notícias, fotografias e publicidade, por exemplo. Houve ainda a observação de que as atividades envolvendo as mídias fomentou a autoexpressão e a reflexão crítica dos estudantes. Desse modo, são importantes as práticas que valorizam tanto a análise crítica quanto a produção de conteúdo, uma vez que, a prática integral da mídia-educação compreende três perspectivas educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva) (Fantin, 2006).

Com base nos achados da pesquisa, achamos necessário apontar algumas fragilidades observadas nas evidências incluídas na revisão, bem como as limitações verificadas na presente RSL, o que pode ter impactado os resultados.

A primeira diz respeito à quantidade de estudos incluídos na RSL (14 no total), o que pode refletir em uma pequena representatividade dos dados. Embora, sejam poucos os estudos incluídos, no geral, estes abordaram uma a diversidade de práticas e metodologias de aplicação, o que dificultou a comparação entre as abordagens e a identificação de semelhanças e diferenças entre elas. Sendo assim, acreditamos que isso possa ter comprometido resultados mais abrangentes nos dois contextos analisados.

Outro ponto a ser destacado é a pequena diversidade de países internacionais (Espanha, Itália, Romênia, Colômbia, Venezuela e Estados Unidos). Conforme os resultados da pesquisa, a maioria dos estudos traz exemplos de contextos europeus e latino-americanos, o que indica a

necessidade de ampliar as investigações na busca de compreender como as práticas de mídia-educação vem sendo implementadas em outros países.

Por fim, os resultados desta revisão sistemática de literatura nos fornecem subsídios para reflexão a respeito de pesquisas futuras que poderão ser propostas, com foco no avanço do campo da mídia-educação. Ao longo desta RSL verificamos que as práticas avaliadas não contemplam resultados dos impactos das práticas de mídia-educação a longo prazo. Devido a variedade de métodos de investigação, também não fica evidente quais os indicadores foram utilizados para verificar se efetivamente os estudantes atingiram aos objetivos de aprendizagem e as competências midiáticas. Fato que pode ser apoiado pelos estudos que constataram que os estudantes apresentam dificuldades para aplicar os conhecimentos fora da sala de aula.

Sendo assim, enfatizamos a importância de *uma maior integração curricular da mídia-educação na Educação Básica, no sentido de tornar suas práticas parte da dinâmica escolar para o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e reflexivas nos estudantes* dentro e fora da escola.

Para isso, este estudo chama a atenção para políticas educacionais que valorizem e integrem a mídia-educação no currículo escolar, no investimento da formação inicial e contínua de professores e na melhoria da infraestrutura tecnológica das escolas, de modo a garantir que as práticas de mídia-educação possam ser efetivamente implementadas com mais qualidade no Brasil e fora dele.

REFERÊNCIAS

AGUADED, I. *et al*. A. Mudanças de paradigma e novos desafios para a educação midiática: revisão e mapeamento científico (2000-2021). ***Profesional de la Información***, v. 31, n. 6, 2022. DOI: 10.3145/epi.2022.nov.06. Disponível em: https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/86988. Acesso em: 13 fev. 2024.

ALVES, L. (Org.). **Inteligência artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 9-63.

ARAÚJO, G. S. **Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, n. 3, ano 15, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934. Acesso em: 08 jul. 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Almedina, 2011. 280 p. ISBN:8562938041.

BASTOS, M.T.; MERCEA, D. O *Botnet* do *Brexit* e as notícias hiperpartidárias geradas por usuários. ***Social Science Computer Review***, v. 37, n. 1, p. 38-54, 2019. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.1177/0894439317734157. Acesso em: 07 fev. 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set. 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008. Acesso em: 07 fev. 2024.

BIRCH, K.; BRONSON, K. *Big Tech.* ***Science as Culture***, v. 31, n. 1, p. 1-14, 2022. Disponível em: DOI: 10.1080/09505431.2022.2036118. Acesso em: 05 fev. 2024.

BORATTO, M. Inteligência artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. In: ALVES, L. (Org.). **Inteligência artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA, 2023, v. 1, p. 1-227.

BORGES, G.; SILVA, M. B. (Orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros:** interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019.

BORTOLAZZO, F. S. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 20, n. 1, art. 1, p. 1-24, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/viewFile/22133/pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB** nº 1, de 4 de outubro de 2022 - Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática.** Brasília, 2023. Disponível em: Estratégia Brasileira de Educação Midiática — Secretaria de Comunicação Social (www.gov.br). Acesso em jan. 2024.

BUCCI, E. **A superindústria do imaginário:** como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. (Coleção ensaios). São Paulo: Grupo Autêntica, 2021. E-book. ISBN 9786559280506. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559280506/. Acesso em: 07 jul. 2024.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077. Acesso em: 28 jul. 2024.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação & Educação**, ano XVII, n. 2, jul./dez. 2012, p. 42-60. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934. Acesso em: 14 jul. 2024.

BUCKINGHAM, D. Inteligência Artificial na Educação: Uma Abordagem da Educação Midiática. **Blog David Buckingham**, 27 maio 2023. Disponível em: https://davidbuckingham.net/2023/05/27/artificial-intelligence-in-education-a-media-education-approach/. Acesso em: 04 fev. 2024.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela Educação Midiática**. Tradução de José Ignacio Mendes. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

CALIXTO, D. *et al*. A. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. Disponível em: DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p127-137. Acesso em: 11 fev. 2024.

ÇARKIT, C. A avaliação do currículo do curso de literacia mediática do ensino secundário no contexto do pensamento crítico. **Sosyal Bilimler Dergisi**, v. 6, n. 38, p. 202-213, 2019. Disponível em: https://doi-org.ez87.periodicos.capes.gov.br/10.16990/SOBIDER.5019. Acesso em: 11 fev. 2024.

CASP *Critical Appraisal Skills Programme*. ***CASP (Systematic Review) Checklist****. [online],* 2023. Disponível em: https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/. Acesso em: 10 fev. 2024.

CERRAO, N. G. *et al*. O método de Revisão Sistemática da Literatura (RS) na área da Ciência da Informação no Brasil: análise de dados de pesquisa. **Informação & amp; Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 105–116, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2358-3908.2018v5n1.38083. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/itec/article/view/38083. Acesso em: 18 fev. 2024.

COSTA, J. M.; WIGGERS, I. Critical-emancipatory pedagogy and physical education: convergence of media education. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 625–634, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.55536. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55536. Acesso em: 03 ago. 2024.

CWAIK, J. ***7R: Las siete revoluciones tecnológicas que transformarán nuestra vida***. Editora Penguin Random House, 2020.

DERAKHSHAN, H.; WARDLE, C. Information Disorder: Definitions. In: ***Proceedings of Understanding and Addressing the Disinformation Ecosystem.*** Annenberg: University of Pennsylvania, p. 5-12, 2017.

DHIMAN, B. A prática da Educação Midiática e da Pesquisa Midiática: Uma revisão em cinco países asiáticos. ***Global Media Journal***, v. 19, p. 1-15, 26 out. 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4205888. Acesso em: 12 fev. 2024.

DI GIORGI, C. A. G. *et al*. Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. **Coleção PROPG Digital – UNESP.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/110757. Acesso em: 20 jan. 2023.

DI GIORGI, C. A. LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática popular. **Série Estudos Periódicos** - Programa de Pós-graduação em Educação UCDB, Campo Grande, MS, n. 30, p. 305-323 jul/dez., 2010.

DOURADO, A. S.; MELO, D. O. PRISMA 2020 – checklist para relatar uma revisão sistemática. **Estudantes para Melhores Evidências (EME) Cochrane**. Disponível em: https://eme.cochrane.org/PRISMA-2020-checklist-para-relatar-uma-revisão-sistemática. Acesso em: 13 fev. 2024.

FANTIN, M. **Mídia-educação:** conceitos, experiências diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, v. 8, n. 14-15, 2007. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008. Acesso em: 12 fev. 2024.

FANTIN, M. Midia educação no ensino e no currículo como prática cultural. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: fantin.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 02 fev. 2024.

FANTIN, M. Contextos, perspectivas e desafios da mídia-educação no Brasil. In: ELEÁ, I. (Org.). **Agentes e vozes:** um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha. Götenburg: Nordicon, 2014. v. 1, p. 49-57.

FANTIN, M. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. Passagens: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará**, v. 7, n. 1, p. 5–26, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652. Acesso em: 13 ago. 2024.

FANTIN, M.; MEZZAROBA, C. Entrevista – Monica Fantin, por Cristiano Mezzaroba: 17 de julho de 2023. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.134154. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/134154. Acesso em: 24 jan. 2024.

FEDOROV, A. *Media Education Around the World: Brief History*. ***Acta Didactica Napocensia***, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=2624234. Acesso em: 20 jan. 2024.

FELINI, D. Quality media literacy education: a tool for teachers and teacher educators of Italian elementary schools. **Journal of Media Literacy Education**, 2014.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Proposta de dimensões e indicadores para definir a nova competência midiática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores – DOAJ. Acesso em 18 fev. 2024.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição. Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov/dez. 2018. Disponível em: http//www.esforce.org.br&gt. Acesso em: 20 jan. 2023.

GALVÃO, T. *et al.* A Declaração PRISMA 2020 em português: recomendações atualizadas para o relato de revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde,** v. 31, 2022. Disponível em: DOI: 10.1590/SS2237-9622202200011. Acesso em: 26 jan. 2024.

GARRO-ROJAS, L. Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. **Revista Educación**, v. 44, n. 1, p. 502–514, 2019. DOI: 10.15517/revedu.v44i1.37708. Disponível em: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/37708. Acesso em: 10 ago. 2024.

GATTI, B. A. *et al*. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A. *et al*. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, Unesco, 2011, 300 p.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2003, p.129-150.

GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GONZÁLEZ CARRIÓN, E. La alfabetización mediática e informacional: injerencia y perspectiva en América Latina. Entrevista con Guillermo Orozco, investigador en comunicación. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 14, e941, 2021. DOI: 10.5565/rev/jtl3.941.

GRIZZLE, A. *et al*. **Alfabetização Midiática e Informacional:** Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

GUANILO, M. C. T. U. *et al*. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 45(5), 1260-1266, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CRjvBKKvRRGL7vGsZLQ8bQj/#. Acesso em 15 fev. 2024.

HOBBS, R. ***Media literacy:*** *A plan of action.* Washington, DC: *Aspen Institute and John and James L. Knight Foundation*, 2010. ISBN: 0-89843-535-810/020. Disponível em: ED523244.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

HOBBS, R. *Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens*. In F. C. BLUMBERG AND P. J. BROOKS (Eds.), ***Cognitive Development in Digital Contexts***, pp. 253–274. London: Academic Press, 2017.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de Paula; Hohendorff, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica.** Porto Alegre: Penso, 2014.

KOTILAINEN, S.; KUPIAINEN, R. (eds). *Reflections on Media Education Futures*. ***European Journal of Communication***, v. 31, n. 3, p. 371-371, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0267323116648524m. Acesso em: 26 jan. 2024.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LÉVY, P. A web de ontem, a web de amanhã. **Fronteiras do Pensamento**, 04 jul. 2019. Disponível em: https://www.fronteiras.com/artigos/a-web-de-ontem-a-web-de-amanha. Acesso em: 12 mar. 2024.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38 n. 1, 2012, p. 13-28.

LOTERO-ECHEVERRI, G. *et al.* Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educomunicación y alfabetización mediática en Latinoamérica. Interface - **Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, e180193, 2019. DOI: 10.1590/Interface.180193. Disponível em: https://doi.org/10.1590/Interface.180193. Acesso em: 18 jul. 2024.

MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021. Disponível em: DOI:https://doi.org/10.1590/1516-731320210034. Acesso em: 26 jan. 2024.

MAMÉDIO, C. *et al.* A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421874023. Acesso em: 13 fev. 2024.

MASSUCHIN, M. G.; CERVI, E. U. Confiança na mídia durante a pandemia de covid-19 no Brasil: adesão às mídias tradicionais e digital, aspectos socioeconômicos e a interseção com a avaliação de governo. **Revista USP**, n. 131, p. 65-80, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i131p65-80. Acesso em: 05 fev. 2024.

MEGIAS-DELGADO, M. *et al.*, G. Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria. Alteridad, v. 14, n. 2, p. 220-230, dez. 2019. Disponível em: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422019000200220&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2024.

MILLIET, J. S. Resenha do livro: *BUCKINGHAM, David*. *The Media Education Manifesto*. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, p. 1, 2020.

OCHS, M. D. Nem mágico, nem invisível: notas para um diálogo urgente entre educação midiática e letramento algorítmico na educação básica. In: **46º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 2023, Belo Horizonte. Anais […] Belo Horizonte: Intercom, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1vR1BFO7IwO3ufL3xJLbz4B77nU2F3g0v/view. Acesso em: 05 fev. 2024.

OPAS. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19:** kit de ferramentas de transformação digital, ferramentas de conhecimento. Folheto informativo. 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

PAGE, M. J. *et al.* ***The PRISMA 2020 statement****: an updated guideline for reporting systematic reviews.* BMJ, 2021;372:n71. Disponível em: DOI: 10.1136/bmj.n71. Acesso em: 23 jan. 2024.

PEREIRA, R. S. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123332. Acesso em: 19 set. 2020.

PEROVIĆ, J. Literacia mediática no Montenegro. **Mídia e Comunicação**, v. 3, n. 4, p. 91–105. Disponível em: https://doi-org.ez87.periodicos.capes.gov.br/10.17645/mac.v3i4.335. Acesso em: 08 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora. 2006. 4ª ed.

PRETTO, N.; BONILLA, M. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Em Aberto,** v. 35, 2022. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5085.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012. p. 17-29.

RIVOLTELLA, P. C. Episódios de Aprendizagem Situada: gênese e definição. A pesquisa: contextos e metodologia e algumas atualizações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. (Orgs.). **Episódios de Aprendizagem Situada e Multiletramentos na escola, na pesquisa e na formação.** 1ed. Curitiba: Appris, 2021, v. 1, p. 35-54.

ROJAS-ESTRADA, E. G. *et al.* Alfabetização midiática e informacional no currículo prescrito: uma revisão sistemática sobre sua integração. ***Education and Information Technologies,*** 2023. Disponível em: https://doi-org.ez87.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10639-023-12154-0. Acesso em: Acesso em: 11 jan. 2024.

ROMERO-ROMERO, J. E. *et al.* O. Referentes iberoamericanos en la alfabetización mediática informacional (AMI). **Alteridad,** v. 19, n. 1, p. 72-83, jun. 2024. Disponível em: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422024000100072&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2024. DOI: 10.17163/alt.v19n1.2024.06.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter**., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em? SciELO - Brasil - Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Acesso em: 13 fev. 2024.

SANTAELLA, L. A semiótica das fake news. VERBUM – **Cadernos de Pós Graduação**, v. 9, p. 9-25, 2020.

SANTAELLA, L.; KAUFMAN, D. Os dados estão nos engolindo? **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 214–223, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39640. Acesso em: 08 jan. 2024.

SCHLEICHER, N.; RÉTFALVI, G. Políticas de literacia mediática e informacional na Hungria. ***Acta Universitatis Sapientiae, Communicatio***, v. 2, p. 49–66, 2015. Disponível em: http://www.acta.sapientia.ro/acta-comm/C2/comm2-2.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

SIQUEIRA, A. B.; CARVALHO, L. C. Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no ensino médio. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 117–138, set. 2013.

SIQUEIRA, A. B.; CERIGATTO, M. P. Mídia-educação no ensino médio: por que e como fazer. **Educar em Revista,** n. 44, p. 235–254, abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6McM9C95x79FDYK3WNpKrZd/#ModalHowcite. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação,** São Paulo, n. 19, p. 12–24, 2000. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934. Acesso em: 13 ago. 2024.

SOARES, I. O. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Editora Paulinas, 2011, p. 17.

STANKOVIC-PEJNOVIC, V. *Control over biopower in cognitive and surveillance capitalism. **Srpska politička misao***, v. 80, n. 2, p. 201-226, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5937/spm80-43934.

TAVARES, C. Q.; RECUERO, R. Toxicidade e violência discursiva contra deputadas federais no Twitter. **Galáxia (São Paulo),** v. 48, p. e62122, 2023.

THOBIAS, E. O que a Nigéria pode nos ensinar sobre educação midiática**? Educamídia - Instituto Palavra Aberta**, 23 nov. 2022. Disponível em: https://educamidia.org.br/o-que-a-nigeria-pode-nos-ensinar-sobre-educacao-midiatica/. Acesso em: 13 fev. 2024.

TRANFIELD, D. *et al*. *Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review*. ***British Journal of Management***, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003. Disponível em: DOI: 10.1111/1467-8551.00375. Acesso em: 15 jan. 2024.

TREVISAN, G. C.; TEIXEIRA, L. R. M. A concepção de competência dos sujeitos envolvidos na educação profissional da escola do SENAI de Campo Grande/MS. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 373-387, nov. 2012. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1037. Acesso em: 4 fev. 2024.

TSELYKH, M.; FEDOROV, A. ***Media Education is the Key to Understanding the Modern Information Society:*** *Interview with Prof. Dr. Alexander Fedorov*, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336114983_Alexander_Fedorov_'Media_education_is_the_key_to_understanding_the_modern_information_society'. Acesso em: 15 jan. 2024.

TUCKER, J.A. *et al.* ***Social Media, Political Polarization, and Political Disinformation:*** *A Review of the Scientific Literature,* 2018. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=3144139. Acesso em: 12 jan. 2024.

UNESCO. ***Media and Information Literacy for Critical Thinking***, 13 mar. 2020. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-critical-thinking. Acesso em: 13 fev. 2024.

UNESCO. ***Media and information literate citizens:*** *think critically, click wisely*!, Paris, 2023, 2ª ed., 403 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068. Acesso em: 10 jan. 2024.

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F.-M. P.; ARANTES, F. L. (Orgs.). **Tecnologia e educação:** passado, presente e o que está por vir. Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: _____; CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault, filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WILSON, C. ***Media and Information Literacy:*** *Challenges and Opportunities for the World of Education. Canadian Commission for UNESCO*, p. 1-17, Nov. 2019. Disponível em: https://mediaethics.ca/media-and-information-literacy/. Acesso em: 12 fev. 2024.

ZANCHETTA, J. J. Políticas educacionais e mídia no Brasil: apontamentos sobre o quadro atual. **Resgate (UNICAMP**), v. 19, p. 21-31, 2011.

ZUBOFF, S. ***The Age of Surveillance Capitalism:*** *The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: FORMULÁRIO PARA COLETA DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS NA BASE *SCIELO*

<table>
<tr><td rowspan="2">Formulário</td><td colspan="3" rowspan="2">Método ou metadados</td><td colspan="2">Strings:
Português (“Educação Midiática” OR “Alfabetização Midiática” OR “Letramento Midiático” OR “Educação pela Mídia” OR “Mídia-educação”) AND (“Prática Pedagógica” OR “Ação Pedagógica” OR “Estratégias Pedagógicas” OR “Experiências Pedagógicas” OR “Atividades Curriculares”) AND (“Educação Básica” OR “Ensino Fundamental” OR “Ensino Médio” OR “Educação Infantil” OR “Escola”)

Espanhol: (“Educación Sobre Medios de Comunicación” OR “Educación Mediática” OR “Alfabetización Mediática” OR Alfabetización Mediática e Informacional” OR “Alfabetización en Medios e Información” OR “Competencia Mediática”) AND (“Prácticas Educativas” OR “Prácticas de Enseñanza” OR “Prácticas Pedagógicas” OR “Metodologías Educativas” OR “Situaciones de Aprendizaje”) AND (“Educación Básica” OR “Educación Formal” OR “Enseñanza Primaria” OR “Enseñanza secundaria” OR “Escuela” OR “Escuela Primaria” OR “Escuela secundaria”)

Inglês: (Media Education) OR (Media Literacy) OR (Media and Information Literacy) AND (School)</td><td rowspan="3">TRIAGEM</td></tr>
<tr><td>Data da busca: 15/02/2024</td><td>Fonte de busca</td><td>Início</td><td>Fim</td><td>Filtros de busca (correspondentes à cada Base)</td></tr>
<tr><td>Coleta: 1
Atualização:</td><td>SCIELO</td><td>2013</td><td>2023</td><td>- Article Type: Original Articles
- Language: Portuguese, English, Spanish
- Publication Date: 2013-2023</td></tr>
<tr><td colspan="5">Estudo(s) primário(s) – Título/Autor/Ano</td><td>Incluído</td><td>Excluído</td><td>Motivo da exclusão</td></tr>
<tr><td colspan="5">Buscas com strings em Português</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">1. Public schools and the reanp: the use of technologies with the absence of internet access/ Tradução: Escolas públicas e o REANP: o uso de tecnologias com a ausência de acesso à internet, Autores: Rocha, Maria Rosane da Souza; Jocyare Cristina Pereira de, Ano: 2023</td><td>---</td><td>X</td><td>Título não correspondente ao tema da pesquisa</td></tr>
<tr><td colspan="5">2. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos, Autores:Girardello, Gilka; Fantin, Monica; Pereira, Rogério Santos, Ano: Abr 2021</td><td>X</td><td>---</td><td>---</td></tr>
<tr><td colspan="5">3. Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros, Autores: Silva, Márcia Barbosa da; Borges, Gabriela; Fantin, Mônica; Pimenta, Maria Alzira Almeida; Aguaded, Ignácio, Ano: Abr 2021</td><td>X</td><td>---</td><td>---</td></tr>
<tr><td colspan="5">4. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física, Autores: Araújo, Allyson Carvalho de; Carvalho, Maria Eulina Pessoa de; Ovens, Alan Patrick; Knijnik, Jorge, Ano: 2021</td><td>---</td><td>X</td><td>Título não correspondente ao tema da pesquisa</td></tr>
<tr><td colspan="5">5. Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar, Autores: Tinôco, Rafael de Gois; Araújo, Allyson Carvalho, Ano: 2020</td><td>---</td><td>X</td><td>Estudo duplicado</td></tr>
</table>

6. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, Autores: Duarte, Rosália; Milliet, Joana; Migliora, Rita, Ano: 2019	X	---	---
7. Materiais didáticos de mídia-educação, Autores: Siqueira, Alexandra Bujokas de, Ano: Jan 2017	X	---	---
8. Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio, Autores: Siqueira, Alexandra Bujokas de; Carvalho, Liana Catarina da Silva, Ano: Dez 2013	X	---	---
9. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar, Autores: Bueno, Paula Alexandra Reis; Costa, Rosa Maria Cardoso Dalla; Bueno, Roberto Eduardo, Ano: Jun 2013	X	---	---
Subtotal	**7**	**3**	---
Buscas com *strings* em Espanhol			
10. Competência em Informação, Midiática e Digital: reflexões desde suas origens às principais tendências em espaços econômicos, educacionais e culturais na era digital, Baptista Belluzzo, Regina Celia, Dez 2023.	X	---	---
11. ¿Preparados o vulnerables? Conocimiento sobre fake news en docentes universitarios, Perdomo, Bexi; Ríos Meza, Claudia; Baldeón Sandoval, Mario, Dez 2023.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
12. La competencia mediática en Latinoamérica: usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia, Ríos Hernández, I. N.; Albarello, F.; Rivera Rogel, D.; Galvis, C. A., Set 2022.	X	---	---
13. Entrevista histórico-etnográfica. Desarrollo integrado de competencias lingüísticas e históricas, Mendioroz Lacambra, Ana María; López-Flamarique, Maite; Asiáin-Ansorena, Alfredo, Set 2022.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
14. Futuros docentes peruanos frente a la educación mediática: entre la deuda y la esperanza, Mateus, Julio-César; Quiroz-Velasco, María-Teresa, Jun 2022.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
15. Trabajemos juntos: Coworking online y sincrónico en Twitch como muestra del potencial colaborativo del live-streaming, Buitrago, Álex; Martín García, Alberto; Torres Ortiz, Lidia, Mar 2022.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
16. As fake news e os sete pecados do capital: uma análise metafórica de vícios no contexto pandêmico da COVID-19, Vasconcellos-Silva, Paulo R.; Castiel, Luis David, 2022.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
17. Activismo del fandom Limantha en Twitter: análisis de la competencia mediática en la discusión de las causas sociales, Borges, Gabriela; Sigiliano, Daiana, 2022.	X		
18. Comunicação, Consumo e Educação: alfabetização midiática para cidadania, Spinelli, Egle Müller, Dez 2021.	X		
19. Comunicación gubernamental pre-covid de los presidentes hispanohablantes en Twitter, Conde, Manuel Antonio; Prada-Espinel, Oscar A.; Pullaguari-Zaruma, Kevin P., Ago 2021.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
20. La violencia selectiva del crimen organizado: trayectorias de la violencia urbana posdesmovilización, Trejos Rosero, Luis Fernando; Badillo Sarmiento, Reynell; Orozco Flórez, Camila Andrea; Parra Arrieta, Luis Carlos, Ago 2021.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
21. Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros, Silva, Márcia Barbosa da; Borges, Gabriela; Fantin, Mônica; Pimenta, Maria Alzira Almeida; Aguaded, Ignácio, Abr 2021.	X		
22. Tratamiento informativo y competencias mediáticas sobre la COVID-19 en Ecuador, López, Alex Mullo; Moreno, Patricia de Casas; Mera, Johana Maribel Balseca, Mar 2021.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
23. Competencia digital en docentes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima, Sánchez Trujillo, María de los Ángeles; Rodríguez Flores, Eduar Antonio, Mar 2021.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa

24. Microblogging en escenarios curriculares universitarios: el uso de Twitter más allá del encargo docente, Tejedor, Santiago; Coromina, Óscar; Pla-Campas, Gil, 2021.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
25. MIL Competency Framework: Mapping Media and Information Competencies, Durán-Becerra, Tomás; Lau, Jesús, Dez 2020.	X	---	---
26. Competencias mediáticas de niñas y mujeres jóvenes de la ciudad de La Paz - Bolivia, para identificar la violencia a través de su acceso a televisión y smartphones, Dávila Navarro, Edgar; Portugal, Rigliana, Set 2020.	X	---	---
27. La utilización de tablets entre preadolescentes. Los casos de Zaragoza (España) y Pau (Francia), Ramos Antón, Rubén; Lachance, Jocelyn, Jun 2020.	X	---	---
28. Periodismo y competencias mediáticas: una aproximación desde contexto colombiano y ecuatoriano, Montoya Ramírez, Nélida; Zuluaga Arias, Ligia; Rivera-Rogel, Diana, Mar 2020.	X	---	---
29. Datos abiertos y educación: Formación de docentes en la sociedad digital, Gálvez-de-la-Cuesta, María del Carmen; Gertrudix-Barrio, Manuel; García-García, Francisco, 2020.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
30. Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria, Megías-Delgado, Mario; De-Casas-Moreno, Patricia; Paramio-Pérez, Gema, Dez 2019.	X	---	---
31. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental, Rodrigo-Cano, Daniel; Picó, Maria Josep; Dimuro, Glenda, Set 2019.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
32. Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógicas, política y metodológica, Mateus, Julio-César; Andrada, Pablo; Ferrés, Joan, Jul 2019.	X	---	---
33. Los instagramers más influyentes de Ecuador, González-Carrión, Erika-Lucía; Aguaded, Ignacio, Fev 2019.		X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
34. La competencia mediática en la práctica de los fans: intertextualidad en la telenovela Liberdade, Liberdade, Borges, Gabriela; Sigiliano, Daiana, 2019.	X	---	---
35. Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social, Bernal-Meneses, Lara; Gabelas-Barroso, José Antonio; Marta-Lazo, Carmen, 2019.	X	---	---
36. Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria, BELÉN-ROMANO, MARÍA, Dez 2018.	X	---	---
37. Prácticas de consumo cultural mediático en jóvenes estudiantes colombianos, Serna Collazos, Andrea; Hernández García, Mauricio; Sandoval-Romero, Yamile; Manrique-Grisales, Jorge, Jun 2018.	X	---	---
38. Aprendizaje ubicuo, interfaces de comunicación y las competencias mediáticas, Ferreira Vieira, Soraya María; Castilho, Luana, Fev 2018.	X	---	---
39. Percepción del cumplimiento de la misión por estudiantes de medicina de una universidad de México, Muñoz-Cano, Juan M; Córdova, Juan A; Guzmán-Priego, Crystell, 2018.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
40. Competencia mediática organizacional, García Montero, Ana Carine; Aguaded, Ignacio; Ferrés, Joan, Dez 2017.	X	---	---
41. Educación y medios en la escuela secundaria argentina: la mirada de los estudiantes, Romano, María Belén, Dez 2017.	X	---	---
42. La competencia mediática en la población mayor. Diagnóstico de la realidad española, Ramírez García, Antonia; González Fernández, Natalia; Sedeño Valdellós, Ana María, Jun 2017.	X	---	---
43. Media Competencies for the Citizenship Training of Teachers from Andean America: Colombia and Ecuador, Rivera-Rogel, Diana; Zuluaga-Arias, Ligia I.; Ramírez, Nélida María Montoya; Romero-Rodríguez, Luis M; Aguaded, Ignacio, Abr 2017.	X	---	---
44. Percepción de la competencia mediática y la formación en maestros chilenos, Maraver-López, Pablo; Caldeiro-Pedreira, Mari-Carmen; Pérez-Lisboa, Sandra, Mar 2017.		X	Título não correspondente ao tema da pesquisa

45. La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España, García, Antonia Ramírez; Arellano, Paula Renés; Fernández, Natalia González, Set 2016.	X	---	---
46. La competencia mediática en educación primaria en el contexto español, García, Antonia Ramírez; Sánchez-Carrero, Jacqueline; Contreras-Pulido, Paloma, Jun 2016.	X	---	---
47. ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro, Aparici, Roberto; García Matilla, Agustín, Jun 2016.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
48. Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios, Romano, María Belén; López, Esther, Mai 2016.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
49. La competencia mediática en el currículo escolar: ¿espacio para innovaciones educativas con tecnologías de la información y la comunicación?, Pérez Ortega, Isabel, Abr 2016.	X	---	---
50. El transmedia en la enseñanza universitaria: Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013), Grandío-Pérez, María del Mar, Jan 2016.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
51. Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática, Guerrero-Pico, Mar, Jul 2015.	X	---	---
52. La competencia mediática en educación infantil. Análisis del nivel de desarrollo en España, Pérez-Rodríguez, M. Amor; Ramírez García, Antonia; García-Ruiz, Rosa, Jun 2015.	X	---	---
53. La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación, Gozálvez Pérez, Vicent; González Fernández, Natalia; Caldeiro Pedreira, M. Carmen, 2014.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
54. La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación, García-Ruiz, Rosa; Gozálvez Pérez, Vicent; Aguaded Gómez, J. Ignacio, 2014.	X	---	---
55. Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador, Marín Gutiérrez, Isidro; Rivera Rogel, Diana; Celly Alvarado, Stephany, 2014.	X	---	---
Subtotal	**27**	**19**	---
Buscas com *strings* em Espanhol			
56. El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior / O contexto social e cultural na leitura e escrita do ensino médio. Autores: Avendaño-Guevara, Consuelo; Balderas-Gutiérrez, Karime Elizabeth. Ano: Dez 2023.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
57. Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora de la escuela inclusiva / Pedagogia social e artes midiáticas: proposta inovadora para a escola inclusiva. Autor: Bernaschina, Diego. Ano: Dez 2023.	X	---	---
58. Formación continua de docentes de Media Superior en el área de lectoescritura. Una revisión sistemática / Formação contínua de professores de Ensino Médio na área de leitura e escrita. Uma revisão sistemática. Autores: Padilla Contreras, Andrea; Alcocer Vázquez, Eloísa. Ano: Jun 2023.	---	X	Estudo de revisão
59. Juventude, ciência e noções sobre a verdade: consumo de informação científica por estudantes de Ensino Médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. Autores: Souza, Lumárya; Oliveira, Thaiane Moreira de; Melo, Maria Elizabeth. Ano: 2023.	X	---	---
60. Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales / Desafios e estratégias pedagógicas no ensino escolar com meios digitais. Autor: Giraldo Cadavid, Diana Alexandra. Ano: Jun 2022.	X	---	---
61. Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? / Educomunicação e alfabetização midiática: tecnologia ou cultura? Treinamento ou educação? Autor: Ancízar Narváez, M. Ano: Dez 2021.	X	---	---
62. La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad / O rádio educativo como ferramenta de alfabetização midiática em contextos de interculturalidade. Autores: Carias Pérez, Fernando; Hernando Gómez, Ángel; Marín-Gutiérrez, Isidro. Ano: Set 2021.	X	---	---

63. Desafíos de la movilidad electrónica en entornos escolares de la educación infantil / Desafios da mobilidade eletrônica em ambientes escolares da educação infantil. Autor: Blanco, Concepción Sánchez. Ano: Ago 2021.	X	---	---
64. Lectura, escritura, matemáticas y habilidades digitales en la escuela. Hacia la necesidad de alfabetizaciones académicas continuas / Leitura, escrita, matemática e habilidades digitais na escola. Autores: González de la Torre, Yolanda ORCID; Jiménez Mora, José, Ano: Abr 2021	X	---	---
65. Em direção à necessidade de alfabetizações acadêmicas contínuas. Autores: González de la Torre, Yolanda; Jiménez Mora, José. Ano: Abr 2021.	X	---	---
66. Uma epistemologia genética dos ecossistemas de desinformação? Problema interdisciplinar / resposta transdisciplinar. Autor: Paula, Claudio Paixão Anastácio de. Ano: Abr 2021.	X	---	---
67. Información y alfabetización digital de los preadolescentes gallegos (España): un estudio mixto/ Tradução: Informação e alfabetização digital de pré-adolescentes galegos (Espanha): um estudo misto Autores: Fraga-Varela, Fernando; Vila-Couñago, Esther; Martínez-Piñeiro, Esther, Ano: Set 2020	X	---	---
68. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação, Autores: Silva, Daniela; Borges, Jussara, Ano: Set 2020	X	---	---
69. Análise sociológica do capital digital dos professores montenegrinos, Autores: Cortoni, Ida; Perovic, Jelena, Ano: Jun 2020	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
70. Uso seguro da informação: uma análise na base de dados SCOPUS, Autores: de C. S. Casarin, Helen; de Paulo, Rodrigo Barbosa, Ano: Abr 2020	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
71. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Autores: Prioste, Cláudia, Ano: 2020	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
72. La alfabetización informacional: funciones en el desarrollo del pensamiento crítico, Tradução: A alfabetização informacional: funções no desenvolvimento do pensamento crítico, Autores: Rodríguez Mendoza, Liccette; Zambrano Montes, Lubis, Ano: Dez 2019	X	---	---
73. Recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela desde el desaprendizaje, Tradução: Trajetória histórica da alfabetização na Venezuela a partir do desaprendizado, Autores: Arévalo, Joamsner Magdalena, Ano: Dez 2019	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
74. Conocimiento de adultos jóvenes sobre el accidente cerebrovascular en una ciudad del sur de Portugal, Tradução: Conhecimento de adultos jovens sobre o acidente vascular cerebral em uma cidade do sul de Portugal, Autores: Sim-Sim, Maria Margarida Santana Fialho; Abrantes, Maria José; Reis, Maria Gorete Mendonça dos; Pires, Elsa Maria Garção; Fernandes, Manuel Agostinho Matos; Barros, Maria da Luz Ferreira, Ano: 2019.	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
75. Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en la ciudad de Saltillo, México, Tradução: Alfabetização digital em jovens com deficiência intelectual leve. Um estudo de caso na cidade de Saltillo, México, Autores: Aguirre-Martínez, Rocío Isabel; de Casas-Moreno, Patricia; Paramio-Pérez, Gema, Ano: Ago 2018	X	---	---
76. Formación, la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato, Tradução: Formação, a chave para melhorar as competências informacionais em e-saúde dos estudantes do ensino médio, Autores: Hernández-Rabanal, Carme; Vall, Aurora; Boter, Clara, Ano: Fev 2018	X	---	---
77. The impact of social media on History education: a view from England, Autores: Haydn, Terry, Ano: Jul 2017	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
78. Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria, Tradução: Exploração de um exercício de escrita colaborativa online de um grupo de estudantes do ensino fundamental, Autores: Zapata, Alejandro Uribe; Salazar, Doris Adriana Ramírez; Álvarez, Octavio Henao, Ano: Jun 2017	X	---	---

79. Discursos mediáticos sobre las violencias hacia los edificios escolares, Tradução: Discursos midiáticos sobre as violências contra os edifícios escolares, Autores: Saeaez, Virginia, Ano: Abr 2017	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
80. Estudio sobre formación en competencia audiovisual de profesores y estudiantes en el sur de Ecuador, Tradução: Estudo sobre formação em competência audiovisual de professores e estudantes no sul do Equador, Autores: Marín Gutiérrez, Isidro; Rivera Rogel, Diana; Celly Alvarado, Stephany, Ano: 2014	X	---	---
81. Materializar la "letra" digital: entre la lectura sintagmática y la vida múltiple y medial, Tradução: Materializar a "letra" digital: entre a leitura sintagmática e a vida múltipla e medial, Autores: Gómez, Verónica Paula, Ano: Dez 2013	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
	16	**10**	---
Subtotal geral	**49**	**32**	
Total de trabalhos incluídos após triagem	**49**		---

Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora, 2023, adaptado de Araújo, 2018.

APÊNDICE 02: FORMULÁRIO PARA COLETA DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS NA BASE SCOPUS

Formulário	**Método ou metadados**			***String:*** ("Media Education" OR "Media Literacy" OR "Media and Information Literacy") AND ("Educational Practices" OR "Teaching Practices" OR "Pedagogical Practices" OR "Education Methodologies" OR "Learning Situations") AND ("Elementary Education" OR "Elementary School" OR "Elementary Secondary Education" OR "High Schools" OR "Middle Schools" OR "Primary Education" OR "School")	**TRIAGEM[42]**		
Data da busca: 15/02/2024	**Fonte de busca**	**Início**	**Fim**	**Filtros de busca (correspondes à cada Base)**			
Coleta: 1	SCOPUS	2013	2023	*- Document Type: Journal Articles; Final; Open Acess* *- Language: Portuguese, English, Spanish* *- Publication Date: 2013-2023*			
Atualização:							

Estudo(s) primário(s) – Título/Autor/Ano	**Incluído**	**Excluído**	**Motivo da exclusão**
1 - Popular science film as a resource for integrating media education technologies into the mathematics teaching system / Filme de ciência popular como recurso para integrar tecnologias de educação midiática no sistema de ensino de matemática - Dvoryatkina, S.N., Dyakina, A.A., Safronova, T.M. – 2023	X	---	---
2 - English learning and use in Hong Kong's bilingual education: Implications for L2 learners' development of interactional competence / Aprendizado e uso de inglês na educação bilíngue de Hong Kong: Implicações para o desenvolvimento da competência interacional de aprendizes de L2- Lo Presti, V. – 2023	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
3 - The social impact of distance learning in Roman schools: "Success," social innovation, teaching practices / O impacto social do ensino à distância nas escolas romanas: "Sucesso", inovação social, práticas de ensino - Lo Presti, V. - 2023	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
4 - Media and information literacy as critical pedagogy? Case study of the sarajevo hasan kikić elementary school / Alfabetização midiática e informacional como pedagogia crítica? Estudo de caso da escola primária Hasan Kikić em Sarajevo - Silajdžić, L., Sijamija, A.D., Hasanović, J. - 2022	X	---	---
5 - Flipped learning as a tool to enhance digital citizenship: How teachers' experiences of online teaching during the COVID-19 pandemic can encourage participatory and justice-oriented citizenship / Aprendizado invertido como ferramenta para melhorar a cidadania digital: Como as experiências dos professores no ensino online durante a pandemia de COVID-19 podem incentivar uma cidadania participativa e orientada para a justiça - O'Brien, G. - 2021	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
6 - Going Beyond STS Education: Building a Curriculum for Sociopolitical Activism / Indo além da Educação em STS: Construindo um currículo para o ativismo sociopolítico - Hodson, D. - 2020	X	---	---
7 - Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar - de Gois Tinôco, R., de Araújo, A.C. - 2020	X	---	---
8 - Connecting moments of creativity, computational thinking, collaboration and new media literacy skills / Conectando momentos de criatividade, pensamento computacional, colaboração e habilidades de alfabetização em novas mídias - Tsortanidou, X., Daradoumis, T., Barberá, E. - 2019	X	---	---
9 - Secondary school students and internet forums—A survey of student views contrasted with an analysis of internet forum posts / Estudantes do ensino médio e fóruns na internet - Uma pesquisa sobre as opiniões dos estudantes contrastadas com uma análise das postagens nos fóruns na internet - Dittmar, J., Eilks, I. - 2019	---	X	Trabalho duplicado
10 - News Literacy and Fake News Curriculum: School Librarian Perceptions of Pedagogical Practices / Alfabetização em notícias e currículo de notícias falsas: Percepções dos bibliotecários escolares sobre práticas pedagógicas - Farmer, L. - 2019	X	---	---

[42] Triagem realizada a partir da leitura dos títulos dos estudos e conferência do ano da publicação.

11 - News literacy and fake news curriculum: School librarians' perceptions of pedagogical practices / Alfabetização em notícias e currículo de notícias falsas: Percepções dos bibliotecários escolares sobre práticas pedagógicas -Farmer, L.S.J. - 2019	---	X	Trabalho duplicado
12 - Media education projects and practices in Rio de Janeiro's municipal government public schools / Projetos e práticas de educação midiática nas escolas públicas do governo municipal do Rio de Janeiro - Duarte, R., Milliet, J., Migliora, R. - 2019	X	---	---
13 - Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy / Características de design de um programa de desenvolvimento profissional em alfabetização digital - Hobbs, R., Coiro, J. - 2019	X		
14 - The Power of a Pony: Youth Literacies, Participatory Culture, and Active Meaning Making / O Poder de um Pônei: Alfabetizações Juvenis, Cultura Participativa e Construção Ativa de Significados - Literat, I. - 2017	---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
15 - Media education goes professional?: Media teachers' self-image, positioning and educational focus / A educação midiática se torna profissional?: Autoimagem, posicionamento e foco educacional dos professores de mídia - Amdam, S. - 2017	X	---	---
16 - Critical-emancipatory pedagogy and physical education: Convergence of media education / Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: Confluências à mídia-educação - da Costa, J.M., Wiggers, I. - 2016	X	---	---
17 - Paulo Freire's legacy in today's school. from the critical literacy to literacy in the media / O legado de Paulo Freire na escola de hoje: Da alfabetização crítica à alfabetização midiática - Pallarès Piquer, M. - 2014	X	---	---
18 - Curricular contribution to media education: A work in progress | Aportes curriculares para la educación en medios: Un proceso en construcción / Contribuição curricular para a educação midiática: Um trabalho em progresso - Opertti, R. - 2009	----	X	Período anterior a 2013
19 - Nutrition education and Mediterranean diet: Exploring the teaching process of a school-based nutrition and media education project in Cretan primary schools / Educação nutricional e dieta mediterrânea: Explorando o processo de ensino de um projeto de educação nutricional e midiática baseado na escola em escolas primárias cretenses - Kafatos, I., Peponaras, A., Linardakis, M., Kafatos, A. - 2004	----	X	Período anterior a 2013
	11	**8**	---
Total de trabalhos incluídos após triagem	**11**		

Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora, 2023, adaptado de Araújo, 2018.

APÊNDICE 03: FORMULÁRIO PARA COLETA DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS NA BASE *WEB OF SCIENCE*

Formulário	**Método ou metadados**			***String:*** (“Media Education” OR “Media Literacy” OR “Media and Information Literacy”) AND (“Educational Practices” OR “Teaching Practices” OR “Pedagogical Practices” OR “Education Methodologies” OR “Learning Situations”) AND (“Elementary Education” OR “Elementary School” OR “Elementary Secondary Education” OR “High Schools” OR “Middle Schools” OR “Primary Education” OR “School”)	**TRIAGEM[43]**		
Data da busca: 15/02/2024	**Fonte de busca**	**Início**	**Fim**	**Filtros de busca (correspondentes à cada Base)**			
Coleta: 1	WEB OF SCIENCE	2013	2023	*- Document Type: Article* *- Language: Portuguese, English, Spanish* *- Publication Date: 2013-2023*			
Atualização:							
Estudo(s) primário(s) – Título/Autor/Ano					**Incluído**	**Excluído**	**Motivo da exclusão**
1 - Family educational practices and parental mediation vs mobile and internet devices / Práticas educativas familiares e mediação parental vs dispositivos móveis e internet - García, AR and Moreno, RG - 2020					---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
2- The social impact of distance learning in Roman schools: "Success," social innovation, teaching practices / O impacto social do ensino à distância nas escolas romanas: "Sucesso", inovação social, práticas de ensino - Lo Presti, V - 2023					---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
3 - Secondary School Students and Internet Forums-A Survey of Student Views Contrasted with an Analysis of Internet Forum Posts / Estudantes do ensino médio e fóruns na internet - Uma pesquisa sobre as opiniões dos estudantes contrastadas com uma análise das postagens nos fóruns na internet - Dittmar, J and Eilks, I - 2019					---	X	Título não correspondente ao tema da pesquisa
4 - The role of digital literacy in augmented, virtual, and mixed reality in popular science education: a review study and an educational framework development / O papel da alfabetização digital em realidade aumentada, virtual e mista na educação científica popular: um estudo de revisão e desenvolvimento de um quadro educacional - Chang, CY; Kuo, HC and Du, ZY - 2023					---	X	Estudo de revisão
5 - Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature / Desinformação e multiletramento: Uma revisão sistemática da literatura - Valverde-Berrocoso, J; González-Fernández, A and Acevedo-Borrega, J. 2022					---	X	Estudo de revisão
6 - Modern approach for empowering literacy in adolescents through creative engagement with comics / Abordagem moderna para capacitar a literacia em adolescentes através do envolvimento criativo com histórias em quadrinhos - Chirlesan, G and Chirlesan, D. - 2019					X	---	---
7 - The influence of media on formal and informal education / A influência da mídia na educação formal e informal - Cuc, MC. - 2014					X	---	---
8 - Going Beyond STS Education: Building a Curriculum for Sociopolitical Activism / Indo Além da Educação em STS: Construindo um Currículo para o Ativismo Sociopolítico - Hodson, D. - 2020					X	---	---
9 - Research Gaps and Future Trends in Educational Media and Educational Theater Research: Analytical Study in Scopus and Web of Science Databases / Lacunas de pesquisa e tendências futuras em mídia educacional e pesquisa teatral educacional: Estudo analítico nas bases de dados Scopus e Web of Science - Zaghloul, HS - 2022					---	X	Estudo de revisão
					3	**6**	-----
Total de trabalhos incluídos após triagem					**3**		

Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora, 2023, adaptado de Araújo, 201

[43] Triagem realizada a partir da leitura dos títulos dos estudos e conferência do ano da publicação.

APÊNDICE 04: FORMULÁRIO PARA COLETA DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS NA BASE *ERIC*

Formulário	**Método ou metadados**			***String:*** ("Media Literacy" OR "Media Education") AND ("Teaching Practices" OR "Pedagogical Practices") AND ("Elementary Education" OR "Primary Education")	**TRIAGEM[44]**		
Data da busca: 15/02/2024	**Fonte de busca**	**Início**	**Fim**	**Filtros de busca (correspondes à cada Base)**			
Coleta: 1 **Atualização:**	ERIC	2013	2023	- *Document Type: Journal Articles; Final; Open Acess* - *Language: Portuguese, English, Spanish* - *Publication Date: 2013-2023*			
Estudo(s) primário(s) – Título/Autor/Ano					**Incluído**	**Excluído**	**Motivo da exclusão**
1 - Um argumento para incluir a alfabetização crítica da mídia no currículo e na pedagogia da EFL - Peterson, Rod. – 2023					X	---	---
2 - Ampliando Oportunidades de Aprendizagem com Práticas Transmídia: "Alice Inanimada" como Exemplo - Fleming, Laura – 2013					X	---	---
3 - Os usos da alfabetização no estudo de jogos de computador: comparando as representações orais e visuais de jogos de alunos - Pelletier, Caroline – 2005					----	X	Período anterior a 2013
					2	**1**	
Total de trabalhos incluídos após triagem					**2**		

Fonte: Formulário elaborado pela pesquisadora, 2023, adaptado de Araújo; Seabra Junior, 2018.

[44] Triagem realizada a partir da leitura dos títulos dos estudos e conferência do ano da publicação.

APÊNDICE 05: FORMULÁRIO DE RESUMOS TRIADOS (SCIELO, SCOPUS, ERIC E WEB OF SCIENCE)

ID	Título	Autor(es)	Ano de Publicação	Resumo	Justificativa
01	Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos.	Girardello, Gilka; Fantin, Monica; Pereira, Rogério Santos	2021	O artigo trata de três temas polêmicos nas atuais discussões sobre a vida das crianças na cultura digital: a mediação adulta ao uso das telas pelas crianças; a necessidade de formar as crianças para lidar com a desinformação em massa, revalorizando a dimensão crítica da mídia-educação; e o lugar reservado à corporeidade das crianças em uma sociedade atravessada pelo digital. Sugerem-se perspectivas teórico-metodológicas que possam contribuir para qualificar o debate social e as pesquisas sobre a relação entre as crianças e as mídias.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
02	Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.	Duarte, Rosália; Milliet, Joana; Migliora, Rita,	2019	A rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro desenvolve práticas de mídia educação desde os anos 1980. A pesquisa a que se refere este artigo teve como objetivo analisar características e abrangência dessas práticas e possíveis relações destas com diretrizes formuladas pela SMERJ para o setor. Foi realizada, em primeira etapa, através de questionários, junto a gestores(as) das 1009 escolas de ensino fundamental; na segunda etapa, foram feitas visitas a oito escolas, com práticas mídia-educativas diversificadas, com observações e entrevistas; por fim, foi realizada análise de documentos da SMERJ, nos quais se encontram diretrizes propostas para as práticas mídia-educativas nas escolas. Em razão da extensão dos dados produzidos, o artigo aborda os resultados da análise dos questionários, em articulação com a análise documental. Os resultados indicam que a mídia educação está presente em mais de 90% das escolas da rede, prevalecendo amplamente práticas de análise de conteúdos de produtos das mídias de massa (materiais audiovisuais; textos do jornalismo on-line; telejornalismo) e, em menor escala, de conteúdos de redes	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				sociais. A produção de mídias, prática importante na perspectiva da mídia-educação, é pouco usual nas escolas, assim como o uso de TIC nas práticas pedagógicas. Os resultados indicam que as propostas formuladas pela SMERJ para essa área, nos anos 1990 (sob influência das diretrizes para a media education, sistematizadas pela Unesco), estão fortemente presentes nas práticas escolares. No entanto, as novas formulações desse campo, embora integrem diretrizes mais recentes da política educacional da Secretaria, não integram ainda o cotidiano escolar	
03	Materiais didáticos de mídia-educação.	Siqueira, Alexandra Bujokas de	2017	O artigo discute referenciais para a produção de materiais didáticos de mídia-educação para alunos do Ensino Médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Parte de referenciais teóricos e casos práticos internacionais, particularmente de países onde existem disciplinas de estudos de mídia no currículo. Considera também os Parâmetros Curriculares Nacionais e os resultados de experimentos realizados em Laboratório de Mídia-educação. O resultado é um conjunto de proposições para a elaboração de materiais multimodais, que incluam fundamentos, metodologia e exercícios.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
04	Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio.	Siqueira, Alexandra Bujokas de; Carvalho, Liana Catarina da Silva	2013	Relatam-se resultados de experimento com ensino da leitura crítica de fotografia para alunos do Ensino Médio. As atividades foram elaboradas a partir do conceito internacional de media literacy, que envolve leitura, produção de conteúdo, conhecimento técnico e habilidades para refletir sobre o próprio aprendizado. Foram realizadas quatro oficinas, onde os participantes analisaram imagens dos meios de comunicação, produziram e compartilharam fotos no site Flickr, aprenderam a usar editores de imagens e registraram o aprendizado em blogs individuais. Os resultados sugerem que os estudantes se engajam nas ati	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				vidades, têm facilidade para aprender procedimentos técnicos necessários à produção de conteúdo, compreendem conceitos relacionados à leitura crítica, mas não conseguem aplicar o co nhecimento na vida fora da sala da aula. Eles justificam essa difi culdade pelo fato de não terem oportunidades para se expressar, debater e usar a criatividade no cotidiano da escola. A experiên cia mostrou que a mídia-educação pode revolucionar práticas escolares desgastadas.	
05	A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar.	Bueno, Paula Alexandra Reis; Costa, Rosa Maria Cardoso Dalla; Bueno, Roberto Eduardo	2013	O estudo analisou a inter-relação comunicação/educação em contextos de ensino/aprendizagem de música inseridos no seguinte programa de complementação curricular: Programa Viva a Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na cidade de Curitiba, no ano letivo de 2009. Argumentou-se que essa inter-relação acontece quando, em uma educação musical de qualidade, existe também o trabalho para a formação de ouvintes aptos, consumidores críticos e produtores autônomos e responsáveis, com abordagens da educação para os meios, da mediação tecnológica no ensino e da mediação na gestão comunicativa, ou seja, com educomunicação na educação musical. Por meio da análise de conteúdo de documentos e entrevistas realizadas com estudantes e professores, considerou-se que ocorreu uma educação musical de qualidade: constatou-se fluência musical em momentos significativos de composição, performance e apreciação musical, momentos estes que foram sustentados pelo desenvolvimento teórico e técnico e permeados por interações	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				humanas significativas. A educomunicação encontrou um local propício para sua efetivação e houve manifestações iniciais no espaço da educação musical nos contextos investigados. No entanto, essa inter-relação comunicação/educação ainda não aconteceu de forma intencional, planejada e sistematizada. Isso remete à reflexão sobre a importância do trabalho interdisciplinar entre educador musical e educomunicador para a efetivação de um processo de ensino/ aprendizagem de música em harmonia com as novas sensibilidades humanas advindas de uma sociedade condicionada pelas tecnologias da informação e da comunicação.	
06	As tecnologias da relação, informação e comunicação (TRIC) como ferramentas de inclusão social	Bernal-Meneses, Lara; Gabelas-Barroso, José Antonio; Marta-Lazo, Carmen	2019	O estudo visa avaliar se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas para a inclusão social de grupos desfavorecidos. Com esse intuito, estudamos um grupo de jovens em exclusão social participantes dos Programas de Qualificação Profissional Inicial da Fundação Federico Ozanam em Zaragoza (Espanha) e a relação entre seu nível de competência digital e seu sentimento de pertença ao grupo social majoritário. Analisamos as capacidades sociais, as chamadas habilidades de vida estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde, os costumes relacionais e informativos e o sentimento de empoderamento da amostra em contextos digitais. O objetivo era descobrir se existia uma relação diretamente proporcional entre estes fatores e o sentimento de integração. Os resultados foram positivos na maioria de indicativos estudados.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
07	Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales / Desafios e estratégias pedagógicas no ensino escolar com meios digitais.	Giraldo Cadavid, Diana Alexandra.	2022	Este artículo busca contribuir a la comprensión de los retos que enfrentan los docentes en relación con las transformaciones actuales que los usos de las tecnologías y los medios digitales en el aula traen consigo para la enseñanza y el aprendizaje escolar. Se presentan los principales hallazgos de una investigación en	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				la que se diseñó y se implementó un dispositivo pedagógico de cinco etapas, en el que participaron tres docentes de distintas instituciones educativas públicas de Cali. Con este dispositivo se exploró cómo los docentes orientaron e hicieron acompañamiento a sus estudiantes en la realización de proyectos de clase, al incorporar diversos recursos digitales y lenguajes mediáticos. Los resultados sugieren que los docentes partieron de una problematización que no solamente configuró una serie de pasos a seguir, sino que también se fue actualizando en las etapas subsiguientes. Esto les exigió una movilización permanente de estrategias, recursos y competencias. Así, los docentes pusieron en marcha su agencia para resolver distintas necesidades e imprevistos a lo largo del desarrollo de cada proyecto.	
08	Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria.	Megías-Delgado, Mario; De-Casas-Moreno, Patricia; Paramio-Pérez, Gema	2019	Los medios de comunicación y, sobre todo, la publicidad juegan un papel muy importante en la formación de la sociedad, especialmente, en el sector más joven. En este sentido, hay que reforzar los modelos pedagógicos en el aula para conseguir ciudadanos críticos. Por otro lado, el medio ambiente, en los últimos tiempos, se ha convertido en uno de los temas más populares de estudio. Por lo tanto, la presente investigación pretende arrojar luz sobre el uso de la publicidad para la enseñanza de la educación ambiental en el contexto de la Educación Primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa a través de la observación participante y grupos focales. La muestra compuesta por cinco spots publicitarios relacionados con temas medioambientales y 75 alumnos de la granja escuela Huerto-Alegre de Granada, trata de esclarecer el nivel de conocimiento que poseen estos	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				estudiantes sobre el objeto de estudio. Los principales resultados y conclusiones demuestran que a pesar de vincular problemas medio ambientales con los spots visionados existe una discontinuidad en los contextos familiar y escolar, incluso con ayuda del mediador, incidiendo en la	
09	Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria.	BELÉN-ROMANO, MARÍA	2019	Desde sus orígenes, la relación entre educación y medios de comunicación ha sido compleja. En los últimos años, esta complejidad se ha incrementado debido al surgimiento de nuevos modos de conocimiento que desafían modelos pedagógicos tradicionales y que exigen tener en cuenta nuevos códigos y canales de comunicación. En este artículo exponemos y desarrollamos conceptos básicos para abordar la problemática de la incorporación del discurso mediático en la escuela secundaria, entre los que se destacan el de educación en medios y el de competencia mediática. Presentamos luego una propuesta, de carácter general, para guiar su enseñanza. Esta propuesta se basa en el marco teórico-metodológico del análisis crítico del discurso —específicamente en las tres dimensiones sistematizadas por Fairclough (1995) de práctica textual, discursiva y social—, en los enfoques críticos en torno al discurso mediático y en las concepciones acerca de educación en medios, competencia mediática y literacidad crítica. Asimismo, considera algunos resultados de encuestas aplicadas a estudiantes y docentes en el año 2016. El propósito último es contribuir al debate, la reflexión y la acción pedagógica para posibilitar la formación de sujetos capaces de comprender y producir mensajes mediáticos desde una mirada crítica, participativa y creativa.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
10	Desafíos de la movilidad electrónica en entornos escolares de la educación infantil / Desafios da mobilidade eletrônica em ambientes escolares da educação infantil.	Autor: Blanco, Concepción Sánchez.	2021	Este ensayo reflexiona sobre un uso crítico de los medios electrónicos y de la movilidad de información que producen, junto con los desafíos educativos que abren en los primeros años de la escolaridad, haciendo especial hincapié en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se partirá de la discusión de resultados y conclusiones	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				surgidas a raíz de trabajos de investigación cualitativos realizados por la autora al respecto, durante varios años, entre el 2012 y 2018 en Galicia (España). Se apoyará, también, en el análisis explicativo del papel que juegan estos medios en el mundo social, así como en las necesidades infantiles, del profesorado y, en general, de los entornos escolares, inmersos en un mundo en el cual la movilidad electrónica, azuzada por la celeridad, rompe fronteras temporales y espaciales. La búsqueda de la simultaneidad y la construcción de caminos planetarios han hecho que la información salga y entre y se proyecte fuera y dentro del planeta. Nuevas realidades e identidades emergen capaces de originar no pocas dificultades, pero también nuevos senderos y soluciones a problemas hasta entonces irresolubles. El uso comprometido con la justicia y contra la exclusión de las TIC debiera formar parte de las intervenciones de la escuela, representando recursos y no fines en sí mismas, de manera que su uso ético resulta condición imprescindible para que sean verdaderamente educativas. Han dado lugar a realidades complejas y niños y niñas de cortas edades construyen conocimiento al respecto, por lo cual representan una fuente de prácticas docentes que deben ser analizadas para alejarse de la exclusión y empeñarse en la búsqueda de la equidad, entendida desde el punto de vista infantil.	
11	Formación, la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato, Tradução: Formação, a chave para melhorar as competências informacionais em e-saúde dos estudantes do ensino médio.	Hernández-Rabanal, Carme; Vall, Aurora; Boter, Clara, Ano: Fev 2018	2018	Explorar si una formación sobre estrategias de identificación y evaluación de información sanitaria en línea tiene un impacto positivo en la percepción de los/las estudiantes sobre sus propias competencias informacionales en e-salud. Se administró el cuestionario validado eHEALS a una muestra de estudiantes de bachillerato, de entre 15 y 18 años de edad. Una semana después asistieron a una sesión de formación sobre cómo buscar e identificar información y fuentes sanitarias fiables en Internet. Al final de la sesión respondieron nuevamente el cuestionario eHEALS. En ambas sesiones se registró información sobre el sexo y el curso de los participantes. Se evaluaron las competencias percibidas en e-salud antes de la formación y se compararon con las obtenidas después. Se llevaron a cabo regresiones bivariadas y múltiples. De 298 estudiantes cursando Bachillerato, 285 fueron incluidos/as en el estudio.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				El 52,28% (149) eran mujeres y el 47,72% (136) eran hombres. La media del resultado del cuestionario eHEALS antes de la intervención fue de 24,19 (rango: 8-40), y después fue de 28,54. La exposición a la formación estaba asociada con un incremento de los resultados de las competencias informacionales percibidas en e-salud (p <0,0001). La alfabetización sanitaria también estaba asociada con la utilidad y la importancia concedida a Internet por los estudiantes.La asistencia a una sesión formativa en estrategias de identificación y evaluación de recursos sanitarios en línea está asociada con un incremento del nivel percibido de competencias informacionales en e-salud. La incorporación de formaciones específicas sobre alfabetización informacional sanitaria en cursos de bachillerato es un enfoque prometedor para potenciar las habilidades informacionales en e-salud de los/las estudiantes.	
12	Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria, Tradução: Exploração de um exercício de escrita colaborativa online de um grupo de estudantes do ensino fundamental.	Zapata, Alejandro Uribe; Salazar, Doris Adriana Ramírez; Álvarez, Octavio Henao	2017	Las wikis han hecho posible que individuos de todo el mundo se involucren conjuntamente en la construcción de conocimiento. Objetivo. Este artículo explora la relación entre la tecnología wiki y la escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de varias instituciones de Básica Primaria de la ciudad de Medellín, Colombia. Materiales y métodos. Participaron sesenta y tres (63) estudiantes de quinto grado pertenecientes a tres instituciones educativas oficiales sin relación inicial entre sí. Se utilizó un diseño cualitativo, con un alcance exploratorio, y las mayores fuentes de información fueron las entrevistas semiestructuradas y el registro de las interacciones en línea. Resultados. Los resultados ilustran que esta tecnología, con un adecuado y permanente acompañamiento pedagógico, puede ser un interesante recurso de apoyo para la escritura colaborativa en línea. Conclusión. Las tecnologías digitales pueden facilitar la puesta en práctica de algunas ideas pedagógicas asociadas a la escritura colaborativa; sin embargo, se debe seguir investigando para ver si este tipo de ejercicios se pueden repetir en otros contextos y evitar caer en el determinismo tecnológico.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
13	La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática	Autores: Carias Pérez, Fernando; Hernando Gómez,	2021	El siguiente artículo presenta un análisis sobre el uso de la radio educativa en contextos de educación intercultural y cómo, desde su puesta en	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias

	en contextos de interculturalidad / O rádio educativo como ferramenta de alfabetização midiática em contextos de interculturalidade.	Ángel; Marín-Gutiérrez, Isidro.		práctica, se advierten elementos de la alfabeti zación mediática e informacional, lo cual facilita y dinamiza la construcción de una adecuada comuni cación intercultural. La investigación ha sido realizada en Chile, específicamente en escuelas rurales de las comunas de San Juan de la Costa y San Pablo, con la participación de estudiantes y profesores de educación básica y media, en su mayoría de origen mapuche huilliche, pueblo originario del sur de ese país. La metodología utilizada posee un enfoque de carácter cualitativo, teniendo como estrategias de recolección de datos entrevistas semiestructuradas a informantes claves, observación participante in situ (ambas de manera presencial y virtual) y la etnografía virtual. Los resultados principales han evidenciado que la radio educativa puede generar contenidos formativos para potenciar los procesos de emancipación cultural generando, al mismo tiempo, espacios de reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes. La alfabetización mediática e informacional resulta pertinente como herramienta peda gógica para transversalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo chileno, ya que permite tomar elementos de los medios de comunicación para la construcción de sociedades democráticas. Y en tanto la comunicación intercultural, la capacidad de los estudiantes y profesores de crear y producir contenidos radiofónicos desde sus realidades étnicas, los cuales pueden ser difundidos y puestos al servicio de sus culturas para la promoción de sus tradiciones y formas de vida.	na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
14	Media and information literacy as critical pedagogy? Case study of the sarajevo hasan kikić elementary school / Alfabetização midiática e informacional como pedagogia crítica? Estudo de caso da escola primária	Hasan Kikić em Sarajevo - Silajdžić, L., Sijamija, A.D., Hasanović, J.	2022	Purpose. The aim of the paper is to examine whether – and to what extent – the concept of Media and Information Literacy (hereinafter: MIL) can be understood as a possible approach to critical pedagogy in practice by examining the adequacy and com prehensibility of the content of its curriculum, previously adapted to the BiH (Bosnian and Herzegovinian) context and its fragmented education system. Approach/methodology. The fi rst part of the paper presents a brief framework of the concept of critical pedagogy, its relationship with media and information literacy, together with the specifi cs of the education system of Bosnia and Herzegovina. In the	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				second part, the paper focuses on the case study of pilot training conducted at the Sara jevo Hasan Kikić elementary school, aiming to acquaint teachers and librarians with the concept and curriculum of MIL.Results. Although teachers and librarians have adopted skills to teach about MIL, the results point to a lack of emancipatory pedagogical practices in the existing edu cation system which could counter various, primarily systemically produced forms of oppression. Originality/value. The value of this paper refl ects the eff orts to read the concept of MIL through the theoretical lenses of critical pedagogy. Although based on the 2011 UNESCO's understanding of MIL, the originality of this approach also lies in the fact that the conducted workshops were set down on its curriculum adapted to the Bosnian and Herzegovinian context. Practical implications. The practical implications of this research could be seen through the further processes of researching and promoting collaborative teaching and learning, encouraging thus the development of critical thinking, and thinking individu als capable of combating domination and transforming reality through pedagogy. Social implications. Incorporating critical pedagogy while reading the adapted MIL curriculum can be used for promoting a comprehensive and active role of re-creating knowledge, enabling practices of critical attitude towards the existing social reality, and promoting and strengthening democratic practices.	
15	Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar	de Gois Tinôco, R., de Araújo, A.C.	2020	Este escrito nasceu da inquietação sobre os usos dos aparatos midiáticos na escola, em especial, nas aulas de Educação Física. Tem como objetivo, apresentar reflexões sobre a possível interlocução da concepção Crítico-Emancipatória e a Mídia-Educação na prática pedagógica, revelando suas proximidades e possibilidades. Metodologicamente, trata-se de um estudo documental exploratório de abordagem qualitativa, justificando-se a partir da necessidade de construção de novas propostas frente aos novos modos de ler, ver, pensar e aprender. Ao f inal, edificamos a importância da materialização de	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				planejamentos que utilizem tais teorias, a fim de assegurar uma experiência crítica e criativa, fruição, análise e criação.	
16	Connecting moments of creativity, computational thinking, collaboration and new media literacy skills / Conectando momentos de criatividade, pensamento computacional, colaboração e habilidades de alfabetização em novas mídias	Tsortanidou, X., Daradoumis, T., Barberá, E.	2019	Purpose– This paper aims to present a novel pedagogical model that aims at bridging creativity with computational thinking (CT) and new media literacy skills at low-technology, information-rich learning environments. As creativity, problem solving and collaboration are among the targeted skills in twenty-first century, this model promotes the acquisition of these skills towards a holistic development of students in primary and secondary school settings. In this direction, teaching students to think like a computer scientist, an economist, a physicist or an artist can be achieved through CT practices, as well as media arts practices. The interface between these practices is imagination, a fundamental concept in the model. Imaginative teaching methods, computer science unplugged approach andlow-technology prototyping method areused to develop creativity, CT, collaboration and new media literacy skills in students. Furthermore, cognitive, emotional, physical and social abilities are fostered. Principles and guidelines for the implementation of the model in classrooms are provided by following the design thinking process as a methodological tool, and a real example implemented in a primary school classroom is described. The added value of this paper is that it proposes a pedagogical model that can serve as a pool of pedagogical approaches implemented in various disciplines and grades, as CT curriculum frameworks for K-6 are still in their infancy. Further research is needed to definethepointatwhichunpluggedapproachshouldbereplaced orevencombinedwithplugged-in approach andhowthisproposedmodelcanbeenriched. Design/methodology/approach– This paper presents a pedagogical model that aims at bridging creativity with CT, collaboration and new media literacy skills. Findings– The proposed model follows a pedagogy-driven approach rather a technology-driven one as the authors suggest its implementation in low-tech, information-rich learning environments without computers. The added value of this paper is that it proposes a novel pedagogical model that can serve as a	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				pool of pedagogical approaches and as a framework implemented in various disciplines and grades. A CT curriculum framework for K-6 is an area of research that is still in its infancy (Angeli et al., 2016), so this model is intended to provide a holistic perspective over this area by focusing how to approach the convergence among CT, collaboration and creativity skills in practice rather than what to teach. Based on literature, the authors explained how multiple moments impact on CT, creativity and collaboration development and presented the linkages among them. Successful implementation of CT requires not only computer science and mathematics but also imaginative capacities involving innovation and curiosity (The College Board, 2012). It is necessary to understand the CT implications for teaching and learning beyond the traditional applications on computer science and mathematics (Kotsopoulos et al., 2017) and start paying more attention to CT implications on social sciences and non-cognitive skills. Though the presented example (case study) seems to exploit the proposed multiple moments model at optimal level, empirical evidence is needed to show its practical applicability in a variety of contexts and not only in primary school settings. Future studies can extend, enrich or even alter some of its elements through experimental applications on how all these macro/micromoments work in practice in terms of easiness in implementation, flexibility, social orientation and skills improvement. Originality/value– The added value of this paper is that it joins learning theories, pedagogical methods and necessary skills acquisition in an integrated manner by proposing a pedagogical model that can orient activities and educational scenarios by giving principles and guidelines for teaching practice.	
17	Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy / Características de design de um programa de desenvolvimento profissional em alfabetização digital	Hobbs, R., Coiro, J.	2019	The authors introduce readers to three design features of the University of Rhode Island's Summer Institute in Digital Literacy, a 42-hour, weeklong professional learning experience in digital literacy for educators, librarians, college faculty, and other adult learners. The program is explicitly designed to promote reflection on one's motivations for advancing digital literacy, deepen appreciation for collaborative inquiry, and focus on how	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

				educators and learners (not machines) personalize learning. Evidence of how these themes are developed through practice illustrates the design philosophy that is embedded in the program. Digital media platforms, texts, and technologies enable pedagogical practices that put learners and teachers at the center of an increasingly networked social world, but these approaches also require respect for diverse perspectives, deliberative dialogue, and collaborative inquiry to bring them into the mainstream educational practice of schools, libraries, universities, and communities.	
18	Media education goes professional?: Media teachers' self-image, positioning and educational focus / A educação midiática se torna profissional?: Autoimagem, posicionamento e foco educacional dos professores de mídia	Amdam, S.	2019	This article explores how media teachers' self-images, positionings and interpretative rep ertoires inform educational practices in media education. Media education is viewed as a critical element of 21st century learning. However, we have very little knowledge of the im plementers of this critical element, the media teachers. Based on a thematic literature review of historical positions of the Nordic media teacher, and supported by national survey data on the media teachers' backgrounds, motivations and practices (n=383), the subject is explored through focus groups and individual interviews with media teachers at two case schools in upper secondary media education in Norway. The findings suggest that there are different and conflicting understandings about being media teachers, resulting in different educational practices with wider implications for the future implementation of media education.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
20	Critical-emancipatory pedagogy and physical education: Convergence of media education / Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: Confluências à mídia-educação	da Costa, J.M., Wiggers, I.	2016	Este estudo apresenta algumas reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física Escolar, destacando a aproximação da pedagogia crítico-emancipatória à concepção de mídia-educação. Após breves considerações bibliográficas, o texto enfatiza as possibilidades de se estabelecer nexos entre as estruturas conceituais dessas duas teorias pedagógicas. Na sequência, descreve sinteticamente uma experiência pedagógica de ensino com aportes da mídia-educação. Defende a necessidade de elaboração de propostas que promovam ações pedagógicas baseadas nessas teorias, de forma que estas experiências sejam objeto de sistematizações por meio de investigações científicas no campo da escola	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

21	Desenvolvendo a alfabetização midiática: gerenciando o medo e indo além.	Fry, Katherine	2015	One way to view the development of the media literacy movement is through the various different ways in which strains of media literacy education have been called on to allay fears that accompanying new media technologies. This article focuses on how one media literacy organization, The LAMP, deals with two very different arenas —the internet safety arena and the news literacy arena- where fear of digital media has created narrow pockets of concern seeking narrow solutions. As media literacy grows and develops the hope is that these fears subside, a perception of separateness dissolves, and a broader media literacy vision advances.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.
22	Introdução e Avaliação dos Quadros de Avisos Destinados às Crianças Pré-Escolares e aos seus Pais no âmbito do Tema "Media Literacy".	Arslan Cansever, Belgin; Seyhan, Gamze Bilir	2015	The aim of this study was to raise the awareness of pre-school teacher candidates within the framework of media literacy the importance of which has been noticed recently in Turkey and which has attracted attention of academic circles as a research topic. In addition, by providing opportunities for pre-school candidates to design materials on this topic, it also aimed to help them practice what they know and internalize the information they would obtain on media literacy. In this regard, the article introduces the notice board practices of media literacy theme performed by teacher candidates for pre-school students and their parents. Teacher candidates made their own choices on designing notice boards either for children or for their parents. Encouraging candidates to design such notice boards and to use them in training and then in their professional life is extremely important for them both to discover their own creativity and to develop their hand skills. Moreover, dealing with the media literacy theme and expecting them to develop materials by informing the candidates on this issue is a step taken towards raising the awareness of teacher candidates who will educate future generations. From this point of view, it could be recommended to provide practices on board and material development and use within the framework of media literacy theme through in-service seminars for teachers currently continuing their professional life; and to share functional teaching materials among teachers on various platforms (conferences, congress, workshops etc.).	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

23	Educação de Alfabetização Midiática de Qualidade: Uma Ferramenta para Professores e Educadores de Professores de Escolas Primárias Italianas.	Lini, Damiano	2014	The dissemination of good practices in MLE requires a more rigorous definition of their characteristics, including criteria and indicators to measure their quality. This article -- after reflecting on the meaning and function of identifying good MLE practices -- presents a systematic framework of 35 indicators for good MLE activities in Italian elementary schools. These indicators are grouped according to five general criteria of quality: adequacy of the teaching methods; competence and involvement of the actors; structuring and coherence of the activity's organization; awareness of the underlying MLE theories as well as their appropriateness; and originality of the project. The framework emerged from a four-level process, which is also presented in the article: Based on an initial review of features attributed to quality MLE in scientific and institutional literature, a preliminary draft of criteria was elaborated and submitted to scholars and experienced teachers, whose comments were sought in semi-structured interviews. This input fed into the final version of the framework, which may serve to support teacher trainings as well as the monitoring and (self-)evaluation of teachers' MLE work.	O estudo aborda práticas pedagógicas específicas relacionadas ao uso de mídias na educação básica, publicado dentro do período especificado e em um periódico de acesso aberto.

APÊNDICE 06: FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS ESTUDOS INCLUÍDOS NA RSL

Título	Autores	Ano	CQ1	CQ2	CQ3	CQ4	CQ5	CQ6	CQ7	CQ8	CQ9	CQ10	Justificativa da inclusão/exclusão
1. Experiências de mídia-educação: estudando afotografia no Ensino Médio.	Siqueira Alexandra Bujokas de, Carvalho Liana Catarina da Silva	2013	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Estudo detalhado e relevante para práticas de mídia-educação no Ensino Médio.
2. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar.	Bueno Paula Alexandra Reis, Costa Rosa Maria Cardoso Dalla, Bueno Roberto Eduardo	2013	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Aborda a interação entre educomunicação e educação musical de forma abrangente.
3. Educação de Alfabetização Midiática de Qualidade: Uma Ferramenta para Professores e Educadores de Professores de Escolas Primárias Italianas.	Felini Damiano	2014	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Oferece uma ferramenta prática para professores, focando na alfabetização midiática.
4. Introdução e Avaliação dos	Arslan Cansever Belgin, Seyhan	2015	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Avaliação detalhada de um recurso educativo inovador para pré-escolares.

Quadros de Avisos Destinados às Crianças Pré-Escolares e aos seus Pais no âmbito do Tema 'Media Literacy'.	Gamze Bilir												
5. Desenvolvendo a alfabetização midiática: gerenciando o medo e indo além.	Fry Katherine	2015	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Discute estratégias importantes para superar desafios na alfabetização midiática.
6. Critical-emancipatory pedagogy and physical education: Convergence of media education / Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: Confluências à mídia-educação	da Costa J.M., Wiggers I.	2016	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Explora a interseção entre pedagogia emancipatória e educação física, com foco na mídia-educação.
7. Exploración	Zapata Alejandro	2017	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Foca na escrita colaborativa online,

de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria / Exploração de um exercício de escrita colaborativa online de um grupo de estudantes do ensino fundamental.	Uribe, Salazar Doris Adriana Ramírez, Álvarez Octavio Henao												relevante para a mídia-educação.
8. Materiais didáticos de mídia-educação.	Siqueira Alexandra Bujokas de	2017	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Aborda a criação e uso de materiais didáticos em mídia-educação.
9. Formación la clave para mejorar las competencias informacionales en e-salud del alumnado de bachillerato / Formação a chave para	Hernández-Rabanal Carme, Vall Aurora, Boter Clara	2018	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Discute a formação em competências informacionais em e-saúde, importante para a mídia-educação.

melhorar as competências informacionais em e-saúde dos estudantes do ensino médio.													
10. As tecnologias da relação informação e comunicação (TRIC) como ferramentas de inclusão social	Bernal-Meneses Lara, Gabelas-Barroso José Antonio, Marta-Lazo Carmen	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Explora o uso das tecnologias de informação e comunicação para inclusão social.
11. Publicidad y competencia mediática para la educación ambiental en alumnos de primaria.	Megías-Delgado Mario, De-Casas-Moreno Patricia, Paramio-Pérez Gema	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Relevante para a educação ambiental e competência midiática em alunos do ensino fundamental.
12. Aportes teóricos para el tratamiento del discurso mediático en la educación secundaria.	Belén-Romano María	2019	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Fornece uma base teórica sólida para o tratamento do discurso mediático na educação secundária.

13. Modern approach for empowering literacy in adolescents through creative engagement with comics / Abordagem moderna para capacitar a literacia em adolescentes através do envolvimento criativo com histórias em quadrinhos.	Chirlesan G., Chirlesan D.	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Promove a literacia através do engajamento criativo com histórias em quadrinhos.
14. Connecting moments of creativity computational thinking collaboration and new media literacy skills / Conectando momentos	Tsortanidou X., Daradoumis T., Barberá E.	2019	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Estudo relevante para o desenvolvimento de habilidades de pensamento computacional e alfabetização midiática.

de criatividade e pensamento computacional colaboração e habilidades de alfabetização em novas mídias													
15. Design Features of a Professional Development Program in Digital Literacy / Características de design de um programa de desenvolvimento profissional em alfabetização digital	Hobbs R., Coiro J.	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Apresenta características importantes para o desenvolvimento profissional em alfabetização digital.
16. Media Education Goes Professional?: Media teachers'	Amdam S.	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Investiga a autoimagem e o foco educacional dos professores de mídia.

self-image positioning and educational focus / A educação midiática se torna profissional?: Autoimagem posicionamento e foco educacional dos professores de mídia													
17. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.	Duarte Rosália, Milliet Joana, Migliora Rita	2019	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Descreve projetos e práticas relevantes de mídia-educação nas escolas públicas.
18. Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar	de Gois Tinôco R., de Araújo A.C.	2020	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Relaciona a mídia-educação com a educação física escolar de maneira crítica e emancipatória.
19. Desafíos de la	Blanco Concepción Sánchez	2021	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Aborda os desafios da mobilidade eletrônica em

movilidad electrónica en entornos escolares de la educación infantil / Desafios da mobilidade eletrônica em ambientes escolares da educação infantil.													contextos de educação infantil.
20. La radio educativa como herramienta de alfabetización mediática en contextos de interculturalidad / O rádio educativo como ferramenta de alfabetização midiática em contextos de interculturalidade.	Carias Pérez Fernando, Hernando Gómez Ángel, Marín-Gutiérrez Isidro	2021	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Explora o uso do rádio como ferramenta educativa em contextos interculturais.

21. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos.	Girardello Gilka, Fantin Monica, Pereira Rogério Santos	2021	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Discute questões contemporâneas e polêmicas envolvendo crianças e mídias.
22. Media and Information Literacy as critical pedagogy? Case study of the sarajevo hasan kikić elementary school / Alfabetização Midiática e Informacional como pedagogia crítica? Estudo de caso da escola primária Hasan Kikić em Sarajevo	Silajdžić Lamija, Sijamija Anida D., Hasanović Jasmin	2022	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Estudo de caso relevante para a aplicação prática da alfabetização midiática.
23. Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales / Desafios e estratégias	Giraldo Cadavid Diana Alexandra	2022	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Explora desafios e estratégias pedagógicas no uso de meios digitais no ensino escolar.

pedagógicas no ensino escolar com meios digitais.													

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em PRISMA 2020 (Page *et al*, 2021).

ANEXOS

ANEXO A: PRISMA 2020 Lista de verificação

Secção e Tópico	Item #	Verificação do item	Local onde o item está
TÍTULO			
Título	1	Inserir o título da Revisão Sistemática de Literatura.	
RESUMO			
Resumo	2	Verificar a lista de verificação PRISMA 2020 para Resumos.	
INTRODUÇÃO			
Fundamentação	3	Fundamenta a revisão no contexto do conhecimento existente.	
Objetivos	4	Apresenta explicitamente o(s) objetivo(s) ou questão(ões) respeitantes à revisão.	
MÉTODOS			
Critérios de elegibilidade	5	Especifica os critérios de inclusão e exclusão para a revisão e forma como os estudos foram agrupados para as sínteses.	
Fontes de informação	6	Especifica todas as bases de dados, registos, websites, organizações, listas de referências e outras fontes pesquisadas ou consultadas para identificação dos estudos. Especifica a última data em que cada fonte foi pesquisada ou consultada.	
Estratégia de pesquisa	7	Apresenta as estratégias de pesquisa completas para todas as bases de dados, registos e websites, incluindo todos os filtros e limites utilizados.	
Processo de seleção	8	Especifica os métodos utilizados para decidir se um estudo satisfaz os critérios de inclusão da revisão, incluindo quantos revisores fizeram a triagem de cada registo e publicação selecionada, se trabalharam de uma forma independente e, se aplicável, os detalhes de ferramentas de automatização utilizadas no processo.	
Processo de recolha de dados	9	Especifica os métodos utilizados para recolha de dados das publicações, incluindo quantos revisores recolheram a informação de cada publicação, se trabalharam de uma forma independente, todos os processos de obtenção ou confirmação de dados por parte dos investigadores do estudo e, se aplicável, detalhes de ferramentas de automatização utilizadas.	
Dados dos itens	10a	Lista e define todos os resultados para os quais os dados foram pesquisados. Especifica se foram pesquisados todos os resultados compatíveis com cada domínio em cada estudo (p ex. para todas as medidas, momentos, análises) e, se não, especifica os métodos utilizados para decidir quais resultados a recolher.	
	10b	Lista e define todas as outras variáveis para as quais os dados foram pesquisados (p. ex. características dos participantes e intervenções, fontes de financiamento). Descreve os pressupostos utilizados sobre informação em falta ou pouco clara.	
Avaliação do risco de viés nos estudos	11	Especifica os métodos utilizados para avaliar o risco de viés dos estudos incluídos, incluindo detalhes sobre o(s) instrumento(s) utilizado(s), quantos revisores avaliaram cada estudo e se trabalharam de forma independente e ainda, se aplicável, detalhes de ferramentas de automatização utilizadas no processo.	
Medidas de efeito	12	Especifica para cada resultado a(s) medida(s) de efeito (p. ex. risco relativo e diferença de média) utilizada(s) na síntese ou apresentação dos resultados.	
Método de síntese	13a	escreve os processos utilizados para decidir os estudos elegíveis para cada síntese (p. ex. apresentar as características da intervenção apresentada no estudo e comparar com os grupos planeados para cada síntese (item #5)).	

	13b	Descreve todos os métodos necessários de preparação de dados para apresentação ou síntese, tais como lidar com os dados em falta no resumo da estatística, ou conversões de dados.	
	13c	Descreve todos os métodos utilizados para apresentar ou exibir os resultados individuais de estudos e sínteses.	
	13d	Descreve todos os métodos utilizados para resumir os resultados e fornece uma justificação para a(s) escolha(s). Se foi realizada uma meta-	

Secção e Tópico	Item #	Verificação do item	Local onde o item está
		análise, Descreve o(s) modelo(s) e método(s) para identificar a presença e extensão da heterogeneidade estatística, e de software utilizado(s).	
	13e	Descreve todos os métodos utilizados para explorar possíveis causas de heterogeneidade entre os resultados do estudo (p. ex. análise de subgrupos, meta-regressão).	
	13f	Descreve todas as análises de sensibilidade realizadas para avaliar a robustez a síntese dos resultados.	
Avaliação do viés reportado	14	Descreve todos os métodos utilizados para avaliar o risco de viés devido à falta de resultados numa síntese (decorrente de viés de informação).	
Avaliação do grau de confiança	15	Descreve todos os métodos utilizados para avaliar a certeza (ou confiança) no corpo de evidência de um resultado.	
RESULTADOS			
Seleção dos estudos	16a	Descreve os resultados do processo de pesquisa e seleção, desde o número de registos identificados na pesquisa até ao número de estudos incluídos na revisão, idealmente utilizando um fluxograma.	
	16b	Cita estudos que parecem satisfazer os critérios de inclusão, mas que foram excluídos, e explica as razões da exclusão.	
Características dos estudos	17	Cita cada estudo incluído e apresenta as suas características.	
Risco de viés nos estudos	18	Apresenta a avaliação de risco de viés para cada estudo incluído.	
Resultados individuais dos estudos	19	Para todos os resultados de cada estudo, apresenta: (a) resumo da estatística para cada grupo (quando apropriado) e (b) uma estimativa do efeito e a sua precisão (p. ex. intervalo de confiança/credibilidade), utilizando idealmente tabelas ou gráficos estruturados.	
Resultados das sínteses	20a	Para cada síntese, resumo das características e risco de viés entre os estudos selecionados.	
	20b	Apresenta os resultados de todas as sínteses estatísticas realizadas. Se foi feita uma meta-análise, apresenta para cada resultado o resumo da estimativa e a sua precisão (p. ex. intervalo de confiança/credibilidade) e medidas de heterogeneidade estatística. Se forem comparados grupos, descreve a direção do efeito.	
	20c	Apresenta os resultados de todas as investigações de possíveis causas de heterogeneidade entre os resultados do estudo.	
	20d	Apresenta resultados de todas as análises de sensibilidade realizadas para avaliar a robustez dos resultados sintetizados.	
Vieses reportados	21	Apresenta a avaliação do risco de viés devido à falta de resultados (resultantes de viés de informação) para cada síntese avaliada.	
Nível de significância	22	Apresenta a avaliação de certeza (ou confiança) no corpo de evidência para cada resultado avaliado.	
DISCUSSÃO			

Discussão	23a	Fornece uma interpretação geral dos resultados no contexto de outra evidência.	
	23b	Discute todas as limitações da evidência, incluídas na revisão.	
	23c	Discute todas as limitações dos processos de revisão utilizados.	
	23d	Discute as implicações dos resultados para a prática, política e investigação futura.	
OUTRAS INFORMAÇÕES			
Registo do	24a	Fornece informação sobre o registo da revisão, incluindo o nome e número de registo, ou refere que a revisão não está registada.	

Secção e Tópico	Item #	Verificação do item	Local onde o item está
protocolo	24b	Indica local de acesso ao protocolo da revisão, ou refere que o protocolo não foi preparado.	
	24c	Descreve e explica todas as alterações à informação fornecida no registo ou no protocolo.	
Apoios	25	Descreve as fontes de financiamento ou apoio sem financiamento que suportam a revisão, e o papel dos financiadores ou patrocinadores da revisão.	
Conflito de interesses	26	Declara todos os conflitos de interesses dos autores da revisão.	
Disponibilidade dos dados, códigos e outros materiais	27	Reporta quais dos seguintes materiais estão acessíveis publicamente e onde podem ser encontrados: modelo de formulários de recolha de dados extraídos dos estudos incluídos, dados utilizados para análise; código analítico, qualquer outro material utilizado na revisão.	

Traduzido por: Verónica Abreu, Sónia Gonçalves-Lopes*, José Luís Sousa* e Verónica Oliveira / *ESS Jean Piaget - Vila Nova de Gaia - Portugal*

A partir de: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, *et al*. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

Para mais informações, visite: http://www.prisma-statement.org/