

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP**

MÔNICA ROBERTA ZACCARO SENE

**EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise do contexto  
brasileiro**



ARARAQUARA – SP  
2021

MÔNICA ROBERTA ZACCARO SENE

# **Educação para as mídias na Educação Básica: uma análise do contexto brasileiro**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara – como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de Pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Orientador:** Profa. Dra. Cláudia Dias Prioste

S475e

Sene, Mônica Roberta Zaccaro

Educação para as mídias na Educação Básica : uma análise do contexto brasileiro / Mônica Roberta Zaccaro Sene. -- Araraquara, 2021

89 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Cláudia Dias Prioste

1. Educação para as mídias. 2. Inclusão digital. 3. Tecnologia da informação e comunicação e educação. 4. Mídia e infância. 5. Adolescentes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MÔNICA ROBERTA ZACCARO SENE

# EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise do contexto brasileiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara – como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientadora:** Profa. Dra. Cláudia Prioste

Data da defesa: 17 / 05 / 2021.

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Dias Prioste  
Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. José Luis Bizelli  
Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara

---

**Membro Titular:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Filomena Rodrigues Teixeira  
Instituto Politécnico de Coimbra: Coimbra, Coimbra, Portugal

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Câmpus de Araraquara

Aos meus familiares e especialmente ao Héber Luciano Polido Sene, *in memoriam*,  
pelos 25 anos de união e por me apoiar em meu desenvolvimento acadêmico.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Dirce Martins Zaccaro e José Oscar Zaccaro, aos filhos Vinícius Zaccaro Sene, Laís Zaccaro Sene e Nicolás Zaccaro Sene, irmãos Fernanda Renata Zaccaro Rigolin e Marcos Rogério Zaccaro, sobrinhos Isabela Zaccaro Rigolin, Gustavo Rodrigues Zaccaro e Giovani Rodrigues Zaccaro e cunhada Talita Rodrigues Zaccaro por estarem presentes em minha vida nestes últimos anos, me confortando e incentivando.

À minha orientadora Cláudia Dias Prioste, por me conduzir, ensinar e acreditar no meu potencial, bem como por ser um exemplo de mulher e inspiração, conquistando um alto nível intelectual e acadêmico.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar entre 2018 e 2020.

## RESUMO

Diante do crescente uso dos recursos dos dispositivos tecnológicos por crianças e adolescentes, pretendeu-se analisar e discutir a educação para as mídias no contexto educacional brasileiro, com enfoque nas orientações curriculares nacionais. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, realizada por meio de uma investigação bibliográfica e documental. Para tanto, a pesquisa partiu da análise das orientações internacionais da UNESCO voltadas à educação para as mídias e das problemáticas brasileiras que dizem respeito à inclusão digital, à saúde e à proteção das crianças e adolescentes em contextos midiáticos televisuais e digitais. Obedecendo à cronologia dos eventos, ainda empreendemos uma análise da legislação brasileira que visa à proteção da criança e do adolescente também em meio virtual. No âmbito educacional, foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para identificar como esses documentos abordaram a temática da educação para as mídias e se estavam em consonância com os debates propostos pela UNESCO. Os resultados das análises revelaram que os estudos sobre educação para as mídias no Brasil ainda são escassos. No que se refere às orientações curriculares, nos textos dos PCN, predominam perspectivas de uma educação pelas mídias, em que o uso das tecnologias se apresenta apenas como potencialidade formativa. Concernente ao texto da BNCC, prevalecem as expectativas do protagonismo estimulado pela cultura digital e uma visão mais técnica do uso das tecnologias; por outro lado, observa-se, nesse documento, maior preocupação com a formação de competências de análise crítica das mídias, como preconiza a UNESCO. Concluiu-se que, de modo geral, embora o Brasil apresente avanços, ainda se encontra em descompasso com as concepções internacionais de educação crítica para as mídias.

**Palavras-chave:** Educação para as mídias. Inclusão digital. Tecnologia da informação e comunicação e educação. Mídia e infância. Adolescentes.

## ABSTRACT

Given the increasing use of technological devices resources by children and adolescents, we intend to analyze and discuss media education in the Brazilian educational context, focusing on the national curriculum guidelines. This is a qualitative research, carried out through a bibliographic and documental investigation. The research was based on the analysis of UNESCO's international guidelines on media education and on Brazilian issues related to digital inclusion, health, and protection of children and adolescents in television and digital media contexts. Following the chronology of events, we also undertook an analysis of the Brazilian legislation that aims to protect children and adolescents also in the virtual environment. In the educational field, we analyzed the National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Curriculum Base (BNCC) to identify how these documents addressed the issue of media education and if they were in line with the debates proposed by UNESCO. The results of the analysis revealed that studies on media education in Brazil are still scarce. Regarding curriculum guidelines, in the PCN texts, perspectives of media education predominate, in which the use of technologies is presented only as a formative potentiality. Regarding the BNCC text, the expectations of the protagonism stimulated by the digital culture and a more technical view of the use of technologies prevail; on the other hand, it is observed, in this document, a greater concern with the formation of critical media analysis skills, as recommended by UNESCO. It was concluded that, in general, although Brazil has made advances, it is still out of step with international conceptions of critical media education.

**Keywords:** Media education. Digital inclusion. Information technology and communication and education. Media and childhood. Teens.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Declarações da UNESCO	17
<b>Quadro 2</b>	Recomendações da Agenda de Paris	25
<b>Quadro 3</b>	Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional	29
<b>Quadro 4</b>	Principais recomendações quanto ao uso das mídias digitais por crianças e adolescentes	42
<b>Quadro 5</b>	Cronologia da legislação brasileira de proteção à criança e juventude no meio	50
<b>Quadro 6</b>	Critérios de validade metodológica utilizados na revisão sistemática de literatura	54
<b>Quadro 7</b>	Lista de artigos selecionados na revisão sistemática de literatura	55
<b>Quadro 8</b>	Elementos de Alfabetização Midiática	77
<b>Quadro 9</b>	Principais temáticas abordadas pela UNESCO que envolvem as mídias e as tecnologias	78

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	A ecologia da AMI: noções de AMI	30
<b>Figura 2</b>	Atividades na Internet de crianças de 9 a 17 anos	35

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AGNU</b>	Assembleia Geral das Nações Unidas
<b>AMI</b>	Alfabetização Midiática Informacional
<b>ANDI</b>	Agência de Notícias dos Direitos da Infância
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<b>CGI</b>	Comitê Gestor da Internet
<b>CERTIC</b>	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CETIC</b>	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação
<b>DNC</b>	Diretriz Nacional Curricular da Educação Básica
<b>DVD</b>	<i>"Digital Versatile Disc"</i> - Disco Digital Versátil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e Adolescente
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>ITU</b>	International, Telecommunication Union
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LER</b>	Lesão por esforço repetitivo
<b>LGPD</b>	Lei Geral de Proteção de Dados
<b>NIC</b>	Núcleo de Informação e Cooperação do Ponto BR
<b>ONG</b>	Organização não governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>RPG</b>	<i>"Role-playing game"</i> - jogo de interpretação de papéis ou jogo de representação
<b>SBP</b>	Sociedade Brasileira de Pediatria
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TV</b>	Televisão
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: UM BREVE HISTÓRICO</b>	<b>16</b>
1.1. <i>A Declaração de Grünwald</i>	18
1.2. <i>A obra “Media Education”</i>	19
1.3. <i>A Conferência Internacional sobre Educação para os Media</i>	21
1.4. <i>A Conferência Internacional de Viena</i>	22
1.5. <i>Educação para os Media</i>	23
1.6. <i>A Agenda de Paris</i>	24
1.7. <i>A Alfabetização Midiática Informacional – Currículo para Formação de Professores</i>	28
<b>2. INCLUSÃO DIGITAL, SAÚDE E SEGURANÇA</b>	<b>33</b>
2.1. <i>As tecnologias digitais e a saúde das crianças e dos adolescentes</i>	38
2.2. <i>Legislação de proteção à infância e juventude no Brasil</i>	47
2.3. <i>Classificação indicativa</i>	52
<b>3. UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS A PARTIR DE PESQUISAS BRASILEIRA</b>	<b>54</b>
3.1. <i>Estudos teóricos acerca da educação para as mídias</i>	56
3.2. <i>Estudos empíricos: Experiências de educação para as mídias</i>	59
<b>4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CURRICULAR BRASILEIRA E A TECNOLOGIA</b>	<b>63</b>
4.1. <i>Os parâmetros Curriculares Nacionais e a tecnologia</i>	64
4.2. <i>A Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais</i>	69
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo e globalizado pode ser descrito como um tempo em que a circulação de informações, impulsionada pela indústria de produtos culturais, exerce uma influência importante na formação moral, psicológica e cognitiva dos indivíduos. Setton (2002, p. 109) afirma que se trata “[...] de uma nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado. Convivemos em uma formação social cujo paradigma cultural mundializado constitui uma realidade inexorável”. Dessa maneira é quase inevitável a exposição dos indivíduos aos produtos midiáticos informacionais, especialmente em espaços urbanos. Tal exposição, intensificada nas últimas décadas por diversos dispositivos tecnológicos que passam a fazer parte do cotidiano de adultos e crianças, implica em inúmeros desafios à educação escolar, sobretudo no que tange ao impacto das mídias na sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), preocupada com a ampliação do acesso às mídias e seus possíveis efeitos sociais, ao longo das últimas décadas realizou diversas conferências e elaborou documentos sobre a Educação Midiática, em que propõe orientações para a implementação da educação para as mídias nos países signatários de suas conferências. Nesse contexto, a educação para as mídias é definida como “[...] o conjunto de conhecimentos, capacidades e competências (e os processos da respectiva aquisição) relativas ao acesso, uso esclarecido, pesquisa e análise crítica dos media, bem como as capacidades de expressão e de comunicação através desses mesmos media” (PINTO *et al.*, 2011, p. 24).

No Brasil, as crianças e os adolescentes estão vivenciando um crescente acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Na última década, a conectividade e o uso das tecnologias digitais por crianças e adolescentes aumentou significativamente, de acordo com pesquisas conduzidas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. A pesquisa *TIC Educação 2019*, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (CETIC), constatou que 76% dos alunos de 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio acessavam a internet mais de uma vez ao dia. No entanto, pesquisa feita pela TIC Kids Brasil em 2019 constatou que 3 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, não são usuários da internet e 1,4 milhões nunca tiveram a oportunidade de acessá-la (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019).

O crescente acesso de crianças e adolescentes às mídias traz a necessidade de a escola promover ações educativas sobre essa temática, pois “[...] coloca em evidência a necessidade

de preparar os cidadãos para saberem lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações de conteúdos ao seu alcance” (PINTO *et al.*, 2011, p.25). Nesse sentido, a presente pesquisa teve o objetivo de analisar e discutir a educação para as mídias no contexto educacional brasileiro. Para nos guiar ao longo deste trabalho, elencamos as seguintes questões: Como o tema da educação para as mídias se apresenta no contexto internacional, sobretudo em instituições de referência educativa, como a UNESCO? Quais são as principais temáticas de investigação científica a propósito da educação para as mídias no Brasil nos últimos dez anos? Quais legislações brasileiras são direcionadas à proteção da infância e da adolescência no que concerne aos riscos no mundo virtual e midiático? Quais são as orientações curriculares sobre educação para as mídias no Brasil?

Nossa hipótese principal, decorrente da experiência de trabalho na rede pública de ensino municipal, é de que há uma ênfase na aquisição de equipamentos tecnológicos, como televisores, vídeos, computadores etc., sem uma proposta pedagógica crítica, que respalde as atividades docentes. Além disso, parece predominar, nos documentos oficiais brasileiros dos últimos 25 anos, uma visão ingênua de que as mídias seriam sempre uma grande aliada da educação, sem qualquer referência mais crítica a propósito da diversidade midiática, dos hábitos infantis e adolescentes diante da televisão e dos riscos que envolvem esses hábitos.

Empreendemos uma revisão sistemática de literatura para conhecer as principais abordagens efetuadas pelas pesquisas sobre a educação para as mídias realizadas no Brasil na última década, levando-nos a perceber que pesquisas sobre essa temática são escassas neste país. Dizemos isso, porque buscamos, na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos publicados em revistas científicas, portanto, revisados por pares, entre 2009 e 2019, e em língua portuguesa, que abordassem a temática da Educação Midiática no contexto da Educação Básica brasileira e foram identificados apenas cinco artigos.

Ao analisar e discutir a educação para as mídias no contexto educacional brasileiro, pretendemos contribuir para o possível aperfeiçoamento dos currículos e das ações pedagógicas direcionadas à conscientização sobre o uso informado, crítico e reflexivo das mídias. Pretendemos ainda refletir sobre a exclusão digital dos alunos brasileiros e sobre a promoção da segurança e da proteção das crianças e dos adolescentes no ambiente virtual.

Para tanto, no primeiro capítulo, **“Educação para as mídias: um breve histórico”**, realizamos um levantamento histórico-bibliográfico sobre o conceito de “educação para as mídias”, construído a partir de várias conferências promovidas pela UNESCO, que resultaram

em documentos editados por essa agência. A partir desses documentos, demonstramos de que forma o conceito é construído, bem como as principais transformações sofridas por ele ao longo de sua história, revelando, assim, a evolução dessa temática, que é estudada desde a década de 1980.

No segundo capítulo, “**Inclusão digital, saúde e segurança**”, abordamos as questões relacionadas com a inclusão social, a saúde, a segurança e a proteção de crianças e adolescentes, concernentes ao uso dos recursos tecnológicos e dos ambientes virtuais por essa parcela da população. Dessa maneira, identificamos os estudos e as pesquisas que demonstram a necessidade da inclusão digital de crianças e adolescentes de forma segura e protegida. Além disso, discutimos as legislações brasileiras de proteção às crianças e aos adolescentes promulgadas desde a Constituição Federal de 1988.

No terceiro capítulo, “**Uma visão de educação para as mídias a partir de pesquisas brasileiras**”, a partir de uma revisão sistemática de literatura, identificamos e analisamos as abordagens dos artigos sobre a educação para as mídias publicados em revistas brasileiras no período de 2009 a 2019.

No quarto capítulo, “**A legislação educacional curricular brasileira e a tecnologia**”, trazemos à luz o modo como as temáticas relacionadas aos usos dos recursos digitais em ambiente escolar são empregadas, identificando quando as tecnologias são apresentadas como ferramentas pedagógicas e quando há pretensão de utilizá-las como meio de expressão e comunicação ou como campo de estudo, a fim de compreender sua repercussão na vida social.

Para encerrar, nas **Considerações finais**, realizamos uma reflexão sobre as contribuições do trabalho para a Educação Básica brasileira, identificando as lacunas nos documentos oficiais e nas políticas públicas, bem como a produção de conhecimento científico nessa área de estudo, validando a necessidade de implantação da educação para as mídias nos sistemas de ensino.

## 1. EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: UM BREVE HISTÓRICO

Este capítulo visa a apresentar os principais conceitos relacionados à temática da educação para as mídias e traçar um breve histórico do cenário internacional dessa problemática. Optamos por focalizar sobretudo os documentos da UNESCO, pois eles construíram, ao longo de várias décadas, um vasto material teórico-conceitual, com a finalidade de auxiliar os países a elaborarem políticas educativas voltadas às mídias.

A UNESCO é uma agência vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU) e foi criada após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. O seu objetivo é contribuir para “[...] garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”, conforme o Ministério da Educação (2020), atuando em áreas como a educação, as ciências naturais, as ciências humanas e sociais, a cultura, a comunicação e informação. O Brasil começou a ter representação no órgão em 1964, mas iniciou suas atividades apenas em 1972, quando lhe foi instituído um escritório em Brasília.

A preocupação com a influência das mídias na educação de crianças e jovens por parte da UNESCO ocorre, praticamente, desde a sua fundação. No início, essa preocupação centrou-se nas mensagens difundidas pelo rádio, posteriormente, pela televisão, nas décadas de 1950 e 1960. O problema central estava relacionado com o papel dessas mídias em diferentes culturas, bem como com a melhoria da capacidade da população em compreender as mensagens difundidas pelos meios de comunicação em massa (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A relação entre mídia e educação começou a ser desenvolvida na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá nos anos 1950 e 1960, movida pela preocupação com os aspectos políticos e ideológicos das mensagens midiáticas. Nessa época, as mídias começaram a fazer parte da vida cotidiana das famílias e disseminavam muitas informações e conteúdos de ficção, notícias e entretenimento (BÉVORT; BELLONI, 2009).

De acordo com Gonnet (2004), “educação para as mídias” ou “mídia-educação” foram expressões utilizadas pela UNESCO, e por outras organizações na década de 1960, para fazer referência à alfabetização em larga escala que, utilizando os novos meios de comunicação, passaram a abranger populações que não tinham a oportunidade de acesso ao ensino presencial empreendido por profissionais qualificados. Desse modo, se, no princípio, tratava-se de um recurso de educação a distância que utilizava determinadas tecnologias, como o rádio e a televisão, simultaneamente, ambas as expressões foram usadas, por educadores e intelectuais



da época, para exprimir a preocupação com a influência cultural e a persuasão política, comercial e publicitária dessas mídias. Nesse sentido, o enfoque era a necessidade de desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica sobre os conteúdos midiáticos.

Até meados da década de 1970, os estudos sobre comunicação eram pautados pelas consequências das mensagens veiculadas. Logo após, no início da década de 1980, a preocupação dos pesquisadores da área transferira-se para a compreensão de como as audiências se estabeleciam e se relacionavam com as mensagens midiáticas. Nesse momento, alguns pesquisadores começam a compreender o fenômeno da cultura das mídias com a intenção de entender como se constituía a audiência, esclarece Setton (2010, p. 69).

Não é novidade, portanto, que a UNESCO, ao longo de décadas, tenha organizado vários documentos importantes sobre a temática mídia-educação. Tais documentos foram elaborados a partir de conferências empreendidas pela instituição, com contribuições de especialistas de diversos países. No quadro abaixo, relacionamos os documentos que consideramos mais expressivos:

**Quadro 1** - Declarações da UNESCO

ANO	DOCUMENTO
1982	Grünwald Declaration on Media Education Grünwald Declaração sobre Educação para a Mídia
1990	New Direction in Media Education, Toulouse Nova direção em educação para as mídias, Toulouse
1999	Educating for the Media and the Digital Age, Viena Educando para a mídia e a era digital, Viena
2002	Youth Media Education Seminar, Seville Seminário sobre Educação para a Mídia para a Juventude, Sevilha
2007	Paris Agenda- Twelve recommendations for Media education Agenda de Paris - Doze recomendações para a educação para a mídia

**Fonte:** Pinto *et al*, (2013, p. 47).

Nas próximas seções, apresentaremos algumas das contribuições dos documentos ora relacionados para o entendimento de como a mídia e a educação se associam à formação crítica do cidadão.

### 1.1. A *Declaração de Grünwald*

No ano de 1982, em Grünwald, na Alemanha Ocidental, representantes de 19 países contribuíram para a elaboração de uma declaração sobre a importância das mídias no âmbito educacional e sua relevância para os sistemas de ensino. Esse documento teve o objetivo de auxiliar as instituições e os países no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso das mídias. Além disso, nessa reunião a expressão “mídia-educação” foi legitimada e sua necessidade reafirmada (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087).

Segundo Bévort e Belloni (2009, p. 1087), a *Declaração de Grünwald* enfatiza a necessidade de ações e políticas de mídia-educação como componente básico e condição indispensável para a formação para a cidadania. Ela também define a mídia-educação como uma formação para a compreensão crítica das mídias, ao mesmo tempo em que reconhece o papel de potencialidade das mídias para a “[...] promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia”.

O documento reconhece a relevância dos suportes de difusão da informação na vida dos cidadãos e demonstra preocupação com a necessidade de preparar todos para fazerem uso das mídias de forma que elas tragam benefícios às suas vidas, como mostra o seguinte excerto:

Mais do que condenar ou apoiar o indubitável poder dos media, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um facto consumado, valorizando ao mesmo tempo a sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respectivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os cidadãos. (UNESCO, 1982, p. 1).

Sem desconsiderar possíveis aspectos negativos e prejudiciais das mídias nos processos educativos, a declaração procura destacar as mídias como elementos da cultura, que se constituem um fato e que por isso mesmo, necessita de um exame atento e constante em seu potencial formativo. Considerando que, o papel dos sistemas políticos é o de favorecer instrumentos de participação e de crítica sobre as mensagens midiáticas. A UNESCO recomenda aos governos que se proponham a promover programas de mídia-educação que incentivem o desenvolvimento da consciência crítica. Além disso, sugere que desenvolvam

cursos para professores com o objetivo de ampliar os seus conhecimentos sobre o uso críticos das mídias e dos meios de comunicação, e de estimular as pesquisas do campo das Ciências da Comunicação, da Sociologia e da Psicologia. Por fim, solicitam apoio dos governos nas ações da UNESCO e na promoção da mídia-educação (UNESCO, 1982).

Na *Declaração de Grünwald* as recomendações foram consideradas diretrizes e estão apresentadas nos seguintes tópicos em *L'éducation aux médias: actes, synthèse et recommandations do Encontro Internacional de Paris*, da UNESCO (2007, p. 1, tradução nossa<sup>1</sup>):

- I desenvolvimento de programas abrangentes de educação para a mídia em todos os níveis de ensino;
- II treinamento de professores e conscientização das demais partes interessadas na esfera social;
- III pesquisa e suas redes de divulgação;
- IV cooperação internacional em ações.

O princípio da necessidade de “[...] preparar os mais jovens para a vida num mundo dominado pelas imagens, palavras e sons” (UNESCO, 1982, p. 2) é outro aspecto importante da *Declaração de Grünwald*, que ressalta o papel dos meios de comunicação e das mídias no desenvolvimento dos indivíduos, bem como de “[...] instrumentos ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade” (UNESCO, 1982, p. 1). Dessa maneira, a educação tem a função primeira de desenvolver uma perspectiva mais ativa dos indivíduos, devendo partir do aprimoramento das capacidades de leitura e de interpretação de imagens e textos.

## 1.2. A obra “Media Education”

No início da década de 1980, foi lançado um livro que se tornou referência na temática: *Media Education*. Publicada em 1984 pela UNESCO, a obra que conceitua a “educação para as mídias”, utilizando a definição do Conselho Internacional de Cinema e Televisão, de 1973. De acordo com esse documento, tanto o estudo e o ensino, quanto a expressão, são considerados “[...] parte de uma disciplina específica e autónoma em teorias e práticas pedagógicas, em oposição à sua utilização como auxiliares técnicos e de aprendizagem em outras áreas do

---

<sup>1</sup> Trecho original: “I. development of comprehensive media education programs at all education levels; II. teacher training and awareness raising of the other stakeholders in the social sphere; III. research and its dissemination networks; IV. international cooperation in actions.”.

conhecimento, tais como matemática, ciências e geografia [...]” (UNESCO, 1984, p. 8, tradução nossa<sup>2</sup>).

O texto complementa o entendimento sobre educação para as mídias retomando trechos de documento publicado em 1979, na cidade de Paris, a partir do qual, conclui que uma educação para as mídias abrange

[...] todas as formas de estudo, aprendizagem e em todas as circunstâncias, a história, criatividade, utilização e avaliação dos media como artes práticas e técnicas, bem como o lugar ocupado pelos media na sociedade, o seu impacto social, a implicação da comunicação mediática, a participação, a modificação do modo de percepção que eles trazem, o papel do trabalho criativo e o acesso aos media. (UNESCO, 1984, p. 8, tradução nossa<sup>3</sup>).

Considerada, desse modo, uma disciplina com um conjunto de conhecimentos inter-relacionados, podendo, os seus conteúdos e currículos apresentarem-se em todas as etapas de ensino, a mídia-educação tem, nessa obra, o objetivo principal de compreender o papel das mídias na sociedade e de como elas modificam as interações e as comunicações humanas. O documento também sugere, aos países, que elaborem planos de ação racionais, com a finalidade de sistematizar os conteúdos da educação para as mídias e “[...] harmoniosamente os objetivos, as atividades, as produções e os métodos de implementação, tanto da educação, quanto das tecnologias de comunicação contemporâneas” (UNESCO, 1984, p. 9, tradução nossa<sup>4</sup>).

Como, na década de 1980, muitos países não produziam seus próprios programas televisivos, importando conteúdo do exterior, o documento procurou alertar os países não industrializados de que o consumo de conteúdos midiáticos importados tem o lado negativo de transmitir valores que nem sempre estão em harmonia com a identidade cultural do país. Nas palavras da UNESCO (1984, p. 9, tradução nossa<sup>5</sup>),

---

<sup>2</sup> Trecho original: “[...] part of a specific and autonomous discipline in pedagogical theory and practice as opposed to their use as teaching and learning auxiliaries in other areas of knowledge, such as mathematics, science and geography”.

<sup>3</sup> Trecho original: “[...] all ways of studying, learning and in all circumstances, the history, creativity, use and evaluation of media as practical and technical arts, as well as the place occupied by media in society, their social impact, the implication of media communication, participation, modification of the mode of perception they bring about, the role of creative work and access to media”.

<sup>4</sup> Trecho original: “[...] harmoniously the objectives, activities, productions and methods of implementation both of education and of contemporary communication technologies”.

<sup>5</sup> Trecho original: “[...] reflection and action should be particularly cautious in the non-industrialized countries since imported media are also bearers of values and forms that are far from neutral and not Always in Harmony with the requirement of cultural identity, the development of endogenous culture of cultural methods of passing on knowledge.”.

[...] a reflexão e a ação devem ser particularmente cautelosas nos países não industrializados, uma vez que a mídia importada também é portadora de valores e formas que estão longe de serem neutros e nem sempre [estão] em harmonia com as exigências da identidade cultural, do desenvolvimento de uma cultura endógena ou de métodos históricos de transmissão de conhecimento.

*Media Education* não é, entretanto, a última colaboração da UNESCO com a discussão em torno da relação entre mídia e educação, pois outras conferências trouxeram novas contribuições e novas definições para essa problemática.

### **1.3. A Conferência Internacional sobre Educação para os Media**

Em 1990, aconteceu, em Toulouse (França), a Conferência Internacional sobre Educação para os Media, resultando em uma nova declaração, intitulada “Novas Direções na Educação para os Media”. No entendimento de Pinto *et al* (2011, p. 39), esse documento traz novas definições de mídia-educação, que pretendem integrar os aspectos críticos e técnicos em todas as suas dimensões, embora seja possível perceber uma ênfase nos aspectos ligados à produção de mensagens midiáticas.

Como asseveram Bévort e Belloni (2009, p. 1090), a conferência considerou as diferenças locais dos países em desenvolvimento, promoveu medidas importantes para ações de formação de professores e enumerou as experiências realizadas por associações e Organizações Não Governamentais (ONG). Também ficou evidente uma predileção pelo campo da comunicação em detrimento ao da educação. De acordo com as autoras,

Cabe, no entanto, ressaltar e saudar, como um avanço significativo, a alusão pela primeira vez em documentos desse tipo, à preocupação com a escuta e a participação efetiva de crianças e jovens, no espírito da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente”, em ações e programas de mídia-educação que lhes são destinados. (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1091).

Para Pinto *et al* (2011, p. 39), a Conferência Internacional sobre Educação para os Media (1990) defendeu que a literacia midiática seria “[...] idêntica à necessidade da alfabetização linguística, já mais antiga [...]. Trata-se, acima de tudo, de uma questão de continuidade até da própria democracia”. Nesse sentido, a alfabetização eletrônica, assim como a alfabetização midiática, seriam tão importantes quanto a alfabetização linguística, uma vez que se tornaram

uma necessidade contemporânea capaz de auxiliar os indivíduos a exercer a sua cidadania em uma sociedade democrática.

#### 1.4. A Conferência Internacional de Viena

Em 1999, a UNESCO realizou, em Viena, outra conferência internacional, da qual se originou o documento *Educando para as mídias e para a era digital*. Esse documento instaurou um novo marco para os estudos de mídia-educação, pois foi a primeira vez que foi ressaltada, como princípio norteador, a parceria efetiva de crianças e adolescentes durante todo o processo da conferência. Dessa vez, as mudanças tecnológicas foram incorporadas na qualidade de elementos essenciais a serem considerados e não como questões de suporte técnico, com o propósito principal de promover o estudo sobre os aspectos técnicos das novas mídias e de suas influências nos indivíduos concernentes aos aspectos cognitivos, linguísticos, estéticos e socioculturais (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1092).

Sobre a participação de crianças e adolescentes durante a conferência, segundo relato de Bévort e Belloni (2009), eles produziram um documentário e integraram as discussões e decisões sobre os assuntos que lhes diziam interesse; uma forma de propiciar a participação e a liberdade de expressão desses conferencistas. De sua parte, Pinto *et al.* (2011) salientam que a conferência evidenciou

[...] a necessidade de esta educação ser dirigida às crianças, pais e professores, ciente de que controlar o conteúdo dos meios de comunicação a que os jovens têm acesso é contrário aos princípios da democracia, e tecnicamente impossível. A assembleia deixa recomendações ao Comitê de Ministros e de “incentivar a elaboração e desenvolvimento dos meios de programas de literacia dos media para crianças e adolescentes; promover a elaboração e o desenvolvimento de programas de formação de professores no domínio da Educação para os Media nos estados membros com vista a promover o mais bem sucedido; envolver no diálogo sobre estas questões entidades educacionais, organizações de pais, profissionais de media, provedores de serviços Internet, ONG, etc.”. (PINTO *et al.*, 2011, p. 41).

No trecho acima citado, nota-se que, devido à dificuldade do controle de acesso aos conteúdos midiáticos e considerando a censura a esses conteúdos um ato antidemocrático, a preocupação principal era propor a promoção, nos diversos países participantes, de programas de educação para as mídias, destinados a professores, crianças e adolescentes. A conferência fomenta, também, o envolvimento de várias entidades e instituições da sociedade, interessadas e envolvidas na discussão, no debate da problemática da educação para as mídias.

### 1.5. Educação para os Media

No ano 2000, a UNESCO publicou o relatório *Educação para os Media*, que formula recomendações sobre o conceito homônimo e expressa inquietações em torno dessa expressão. Uma delas diz respeito ao fato dos indivíduos estarem cada vez mais envolvidos com os conteúdos midiáticos, motivo pelo qual questiona se esse envolvimento os deixa mais bem informados. Além disso, manifesta preocupação com o risco de surgimento de uma nova forma de exclusão social para os indivíduos que não podem se comunicar por meio das mídias e/ou não possuem a capacidade de analisar criticamente os conteúdos comunicacionais desses meios (PINTO *et al*, 2011, p. 41).

O relatório salienta a necessidade de desenvolver programas de educação para as mídias com o objetivo de educar os cidadãos para uma atitude crítica em relação aos meios midiáticos, a fim de formar pessoas que sejam capazes de tomar suas próprias iniciativas mediante as informações disponíveis. O documento cita, também, a importância de a educação para as mídias ter como público-alvo as crianças, os pais e os professores, propiciando o aprendizado para a vida, construído ao longo dela, e o envolvimento de organizações não-governamentais e de profissionais dos meios midiáticos nesse processo, esclarecem Pinto *et al* (2011, p. 41). Os autores relatam, ainda, sobre o destaque dado, no relatório, a uma educação para as mídias que capacite os indivíduos para o exercício da liberdade de expressão e do direito à informação, visto que o benefício dessa aprendizagem não é destinado apenas ao desenvolvimento pessoal, mas também à participação e à interação social, preparando as pessoas, dessa maneira, para a cidadania democrática e a consciência política.

Por fim, na perspectiva de Pinto *et al* (2011 p. 41-42), há, em *Educação para os Media* (UNESCO, 2000), uma clara intenção de que a educação para as mídias tenha uma abordagem mais ampla do que proteger os jovens da violência e de conteúdos perniciosos, na medida em que envolve aspectos políticos, sociais, culturais ou de consumo dos meios de comunicação.

Dois anos depois, 2002, em continuidade a essa discussão, ocorreu, em Sevilha, na Espanha, o Seminário sobre Educação para os Media (2002). Desse evento, resultou um documento que demonstrou a importância de se garantir a divulgação e a legitimidade de uma educação midiática. Nessa ocasião, foi realizada uma distinção entre educar sobre e com as mídias, ficando definido que a educação para as mídias, nas palavras de Pinto *et al* (2011, p. 40), “[...] está mais com ensinar a aprender acerca dos media do que através dos media, envolvendo a análise crítica e produção criativa”.

## 1.6. A Agenda de Paris

Em 2007, a UNESCO promoveu um encontro em comemoração aos 25 anos de Grünwald, que gerou o documento *Agenda de Paris*. Nele, foi registrado que, apesar de existirem algumas iniciativas interessantes sobre a temática da educação para as mídias, essas experiências foram insuficientes quanto à propagação e à abrangência do conceito, não saindo do contexto da experimentação (UNESCO, 2007). Constatou-se que “[...] 25 anos depois de Grünwald, a mídia-educação continua a ser, na maioria dos países, uma preocupação e uma prática de educadores e jornalistas militantes” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1095), com poucas repercussões consistentes na formação de crianças e jovens.

Durante o evento, foram elaboradas 12 recomendações a respeito de ações importantes à promoção da educação midiática, pautadas nas quatro grandes diretrizes da *Declaração de Grünwald* (1982). O objetivo dessas recomendações foi estimular a mobilização dos envolvidos e de autoridades, bem como sugerir a realização de uma apuração dos progressos e das dificuldades encontradas no desenvolvimento da educação para a mídia em seus países. (UNESCO, 2007).

No encontro, as quatro recomendações da *Declaração de Grünwald* (1982) tornaram-se os eixos temáticos da conferência, pois, foi verificado que elas continuavam emergentes no ano de 2007, uma vez que havia se constituído uma sociedade da informação e do conhecimento em contexto globalizado e, nesses 25 anos, as mídias ganharam força nos diversos contextos sociais.

Na *Agenda de Paris*, atestou-se, ainda, que toda a sociedade precisava desenvolver uma análise crítica da informação, independentemente do sistema simbólico utilizado (imagem, som ou texto) e que, para a produção de conteúdo midiático, todas as partes interessadas deveriam se envolver, possibilitando, desse modo, o exercício da participação para a efetiva educação para as mídias (UNESCO, 2007). Outro ponto destacado foi a consideração de que a mídia-educação faz parte da formação para a cidadania, sendo importante na constituição de uma sociedade plural, inclusiva, participativa, em que sua população seja capaz de exercer a sua cidadania (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1096).



**Quadro 2** - Recomendações da Agenda de Paris

<b>DIRETRIZ</b>	<b>RECOMENDAÇÃO</b>
I. Desenvolvimento de programas abrangentes de educação para a mídia em todos os níveis de ensino	1. Adotar uma definição inclusiva de educação para a mídia
	2. Fortalecer os vínculos entre educação para a mídia, diversidade cultural e respeito pelos direitos humanos
	3. Definir competências básicas e sistemas de avaliação
II. Formação de professores e conscientização das demais partes interessadas na esfera social	4. Integrar a educação para a mídia na formação inicial de professores
	5. Desenvolver métodos pedagógicos adequados e em evolução
	6. Mobilizar todas as partes interessadas no sistema educacional
	7. Mobilizar as demais partes interessadas da esfera social
III. Pesquisa e suas redes de divulgação	8. Colocar a educação para a mídia no quadro da aprendizagem ao longo da vida
	9. Desenvolver a educação e a pesquisa na mídia no ensino superior
IV. Cooperação internacional em ações	10. Criar redes de troca
	11. Organizar e tornar visíveis intercâmbios internacionais
	12. Sensibilizar e mobilizar tomadores de decisões políticas

**Fonte:** Adaptado de UNESCO (2007, tradução nossa<sup>6</sup>).

<sup>6</sup> Trecho original: “1.To adopt an inclusive definition of media education; 2.To strengthen the links between media education, cultural diversity and respect for human rights; 3.To define basic skills and evaluation systems; 4.To integrate media education in the initial training of teachers; 5.To develop appropriate and evolving pedagogical methods; 6.To mobilize all the stakeholders within the education system; 7.To mobilize the other stakeholders of the social sphere; 8.To place media education within the framework of lifelong; 9.To develop media education and research in higher education; 10.To create exchange networks; 11. To organize and to make visible international exchanges; 12.To raise awareness and to mobilize political decision-makers”.

A primeira diretriz visa à garantia de que os governos promovam programas de educação para a mídia que abranjam os vários níveis de ensino. Para que essa diretriz possa ser implementada, foram propostas três recomendações, sendo que a primeira pretende operar o uso da mídia nos ambientes escolares, não só como ferramenta pedagógica, mas também como assunto de estudo, tendo em vista que os ambientes econômicos e sociais passam por transformações em decorrência da evolução tecnológica da informação e da comunicação.

O caráter inclusivo da educação para as mídias possui três objetivos principais, sendo que o primeiro destaca os aspectos de acesso aos diferentes tipos de mídias enquanto ferramenta, o segundo enfoca o desenvolvimento de habilidade e análise crítica das mensagens midiáticas, e o terceiro aborda o incentivo à produtividade, à criatividade e à interatividade, como mostra o excerto:

- dar acesso a todos os tipos de mídia que são ferramentas potenciais para entender a sociedade e participar da vida democrática;
- desenvolver habilidades para a análise crítica de mensagens, seja em notícias ou entretenimento, a fim de fortalecer as capacidades de indivíduos autônomos e usuários ativos;
- incentivar a produção, criatividade e interatividade nos diferentes campos da mídia comunicação. (UNESCO, 2007, p. 1, *tradução nossa*<sup>7</sup>).

A segunda recomendação evoca o fortalecimento dos vínculos entre a educação para as mídias, a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos e, para tanto, propõe que os currículos considerem a diversidade cultural e evitem a utilização de modelos curriculares que sejam incongruentes com as realidades locais, promovendo estas culturas.

A terceira recomendação dedica-se à definição de habilidades e competências básicas, para os diversos níveis de ensino, integradas a eles de modo transversal e interdisciplinar. Os sistemas de avaliação, para verificação da aprendizagem da educação para as mídias, devem considerar, nesse sentido, o desempenho dos professores e alunos de modo comparativo e com a finalidade de aperfeiçoar a eficácia dos currículos em construção.

Concernente à segunda diretriz, que trata da formação de professores e da conscientização das demais partes interessadas na esfera social, cinco recomendações a constituem, enumeradas de quatro a oito na sequência do documento. Assim, a quarta

---

<sup>7</sup> Trecho original: “- to give access to all kinds of media that are potential tools to understand society and to participate in democratic life; - to develop skills for the critical analysis of messages, whether in news or entertainment, in order to strengthen the capacities of autonomous individuals and active users; - to encourage production, creativity and interactivity in the different fields of media communication”.

recomendação busca integrar a educação para a mídia na formação inicial de professores por considerá-la primordial à integração das dimensões práticas e teóricas; a quinta discorre sobre os métodos pedagógicos e a necessidade do desenvolvimento de novos métodos de ensino, de maneira que eles sejam elaborados em colaboração entre professores e estudantes; a sexta busca mobilizar todos os integrantes do sistema educacional, dentre eles os gerentes de currículo, os diretores de escola e os demais profissionais da educação, com o objetivo de promover o envolvimento com as responsabilidades, a legitimação das ações e a participação em iniciativas de conscientização; a sétima recomendação trata da mobilização de outros atores da esfera social, pois considera que essa preocupação é também das famílias, das instituições de educação informal e dos profissionais da mídia; e a oitava menciona que a educação para a mídia deve ser uma aprendizagem ao longo da vida, uma vez que elas, da mesma forma, estão no cotidiano dos adultos.

A terceira diretriz trata da importância da pesquisa e de suas redes de divulgação, contemplando, assim, mais duas recomendações da *Agenda de Paris*. A nona diz respeito ao desenvolvimento da educação e da pesquisa sobre mídia no ensino superior, por este ser considerado um elo entre a prática e a pesquisa, nas quais estão inseridas a pesquisa teórica, a pesquisa de avaliação de práticas pedagógicas, a pesquisa-ação e as investigações. Destaca também a importância de desenvolver uma conexão dos estudos sobre inovação pedagógica e o impacto das tecnologias na educação. A décima recomendação, por sua vez, retrata a importância da criação das redes de troca para compartilhamento das pesquisas e de seus resultados em âmbito regional, nacional e internacional.

Quanto à quarta e última diretriz, esta dispõe sobre as ações de cooperação internacional. Desse modo, a décima primeira recomendação visa organizar e tornar visíveis os intercâmbios internacionais com a finalidade de difundir as práticas e os trabalhos existentes e, assim, compreender melhor a diversidade de situações concretas, promovendo a organização de eventos como simpósios internacionais, reuniões anuais de especialistas nacionais e festivais internacionais de produção midiática de jovens. Por fim, a última recomendação tem o objetivo de sensibilizar e mobilizar aqueles que tomam decisões políticas nos países participantes para que proponham ações de conscientização da opinião pública, em nível nacional, e que se juntem à UNESCO na promoção da cooperação com outras organizações internacionais ou regionais.

Segundo Bévort e Belloni (2009) os estudos realizados na *Agenda de Paris* (2007) tiveram alguns avanços. O primeiro concerne à ênfase no papel dos sistemas educacionais na promoção da mídia-educação. O segundo aborda a importância de integrar a mídia-educação à

formação inicial de professores. Além disso, nota-se que, pela primeira vez, as recomendações apresentadas nos documentos sobre mídia educação dão prioridade ao ensino formal como alvo para o desenvolvimento das ações. Outro avanço é a relevância da formação inicial de professores. O documento ressalta, “[...] a necessidade da mídia-educação face à onipresença das mídias na vida social, principalmente na vida dos jovens, com elementos importantes da cultura contemporânea” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1099), tornando-se meio de participação como cidadão e como instrumento de expressão criativa individual.

Mais um ponto que explicita o avanço dos estudos sobre mídia-educação é o fato de que ela pode ser importante na redução das desigualdades sociais e regionais, devido à sua capacidade de desenvolver, nos cidadãos, a formação de competências necessárias ao domínio técnico e à compreensão crítica das mensagens midiáticas e das forças político-econômicas que as envolvem. Dessa forma, esses cidadãos poderão desenvolver habilidades, conhecimentos e competências necessários ao exercício pleno da cidadania (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1099).

Contudo, o avanço mais relevante considerado no contexto da elaboração da *Agenda de Paris* (2007) é a definição de que a mídia-educação é [...] direito fundamental da humanidade, que reafirma, legitima e estende aos adultos os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e à participação na vida cultural e nas decisões [...]”; direitos resguardados pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) em 1989, conforme Bévort e Belloni (2009, p. 1099).

### **1.7. A Alfabetização Midiática Informacional – Currículo para Formação de Professores**

Em 2008, ainda em Paris, foi elaborado por um grupo de especialistas da UNESCO um currículo de formação, para professores, em mídia e literacia informacional, contendo os temas e as competências que um professor deve desenvolver quando o assunto se refere ao emprego das mídias. Trata-se do documento *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, publicado em 2011, traduzido para o português como *Alfabetização Midiática Informacional – Currículo para Formação de Professores*, publicação de 2013. A partir desse documento o termo educação para as mídias passou a contemplar a unificação dos termos alfabetização midiática e informacional.

No documento, consta a seguinte conceituação para alfabetização midiática: “[...] a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com

vistas à auto expressão” (WILSON *et al.*, 2013, p. 18). Ele traz também uma conceituação para alfabetização informacional, sendo aquela que “[...] enfatiza a importância do acesso à informação e à avaliação do uso ético dessa informação” (WILSON *et al.*, 2013, p. 18).

O quadro abaixo, elaborado a partir do referido documento, sintetiza os resultados e elementos da alfabetização informacional:

**Quadro 3** – Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional

<b>ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição e articulação de necessidades informacionais.</li> <li>• Localização e acesso à informação.</li> <li>• Organização da informação.</li> <li>• Uso ético da informação.</li> <li>• Comunicação da informação.</li> <li>• Uso das habilidades de TIC no processo da informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas.</li> <li>• Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções.</li> <li>• Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia.</li> <li>• Compromisso sobre o uso ético das mídias para autoexpressão e participação democrática.</li> <li>• Revisão das habilidades (incluindo as TIC) necessárias para a produção de conteúdo pelos usuários.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de Wilson *et al.* (2013, p. 18).

Conforme Wilson *et al.* (2013), a Alfabetização Midiática Informacional (AMI) uniu dois conceitos, alfabetização midiática e alfabetização informacional, sendo definida da seguinte maneira pelos autores:

A alfabetização midiática e informacional incorpora conhecimentos essenciais sobre (a) as funções da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação em sociedades democráticas; (b) as condições sob as quais as mídias de notícias e os provedores de informação podem cumprir efetivamente essas funções; e (c) como avaliar o desempenho dessas funções pela avaliação dos conteúdos e dos serviços que são oferecidos. Esse conhecimento, por sua vez, deveria permitir que os usuários se engajassem junto às mídias e aos canais de informação de uma maneira significativa. As

competências adquiridas pela alfabetização midiática e informacional podem equipar os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico, permitindo que eles demandem serviços de alta qualidade das mídias e de outros provedores de informação. Conjuntamente os cidadãos fomentam um ambiente propício em que as mídias e outros provedores de informação possam prestar serviços de qualidade. (WILSON *et al.*, 2013, p. 16).

A alfabetização informacional, para alguns estudiosos, pode ser considerada um campo amplo de estudos e, para outros, ela é apenas uma parte da alfabetização midiática. Da sua parte, a UNESCO criou o termo AMI com a intenção de incorporar as duas ideias, bem como outras terminologias utilizadas por vários autores ao redor do mundo (WILSON *et al.*, 2013). Assim, nesse documento curricular de formação para professores, foram relacionadas algumas das várias terminologias utilizadas pelo mundo, formando uma ecologia da AMI, ou noções de AMI, e essa ecologia foi expressada como na figura 1:

**Figura 1-** A ecologia da AMI: noções de AMI



**Fonte:** Wilson *et al* (2013, p. 19).

O principal benefício da AMI, segundo os autores de *Alfabetização Midiática Informacional* (2013), é o aprimoramento da

[...] capacidade das pessoas de usufruírem de seus direitos humanos fundamentais, em especial os expressos no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras”. (WILSON *et al.*, 2013, p. 20).

Como mostra o documento, o intuito da AMI parece ser o de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam que as pessoas se expressem e difundam suas ideias de forma livre e consciente. Nesse sentido, pode ampliar as possibilidades de acesso às ferramentas de comunicação e aumentar as possibilidades de expressar seus pensamentos. Desse modo, os principais benefícios da AMI para a escola são:

1. no processo de ensino e aprendizagem, equipa os professores com um conhecimento aprimorado que contribuirá com o empoderamento dos futuros cidadãos;
2. a alfabetização midiática e informacional transmite conhecimentos cruciais sobre as funções das mídias e dos canais de informação nas sociedades democráticas. Além disso, fornece uma compreensão razoável sobre as condições necessárias para cumprir essas funções efetivamente e as habilidades requeridas para avaliar o desempenho das mídias e dos provedores de informação à luz das funções esperadas;
3. uma sociedade alfabetizada em mídia e informação promove o desenvolvimento de mídias livres, independentes e pluralistas, e de sistemas abertos de informação. (WILSON *et al.*, 2013, p. 20).

O objetivo é que os professores, ao se prepararem com os conteúdos da AMI, estejam mais preparados para contribuir para a aprendizagem de seus alunos que, com o conhecimento adquirido, se tornarão cidadãos empoderados, portanto, mais participativos na sociedade. Isso quer dizer que os alunos que forem beneficiados com os conhecimentos, as habilidades e as competências contidos na AMI terão a oportunidade de compreenderem os meandros midiáticos e informacionais, além de usar de meios críticos para consumir e entender a realidade da comunicação a que tiverem acesso. Além disso, a sociedade que se apropriar da AMI possuirá mais indivíduos participando e se expressando pelas mídias abertas, contribuindo para uma comunicação mais plural, no âmbito das ideias (WILSON *et al.*, 2013, p. 20).

De acordo com Wilson *et al.* (2013, p. 20), para que se possa usufruir dos benefícios da AMI, o documento elenca uma série de requisitos necessários à sua implementação. O primeiro

requisito menciona que a AMI precisa ser vista de forma integral, como a associação de capacidades que integram conhecimentos, habilidades e atitudes. O segundo declara que os professores promovam, com as aprendizagens contidas no currículo da AMI, condições e elementos para que os jovens possam se integrar às mídias e aos meios de comunicação e informação de forma autônoma e racional. O terceiro requisito, por sua vez, destaca a necessidade de oferecer, aos educandos, fundamentos de localização, consumo e produção de informações. No quarto, fica evidente a relevância da disseminação indiscriminada desses conhecimentos para todos os cidadãos, com a inclusão de todos os grupos marginalizados. O quinto e último requisito exalta a capacidade de promover um intercâmbio cultural entre os povos, possibilitando a compreensão entre eles.

Dando sequência a este estudo, no próximo capítulo, trataremos da importância da inclusão digital, das possíveis consequências à saúde das crianças em razão do uso indiscriminado e livre de recursos digitais e ambientes virtuais, bem como da necessidade de se garantir a segurança e a proteção dos estudantes.



## 2. INCLUSÃO DIGITAL, SAÚDE E SEGURANÇA

No contexto contemporâneo, a inclusão digital é um componente essencial para a educação e o exercício da cidadania. De acordo com Prioste e Raiça (2017), a inclusão digital não se restringe ao acesso aos dispositivos tecnológicos e ao uso da internet. Com base nas investigações do Comitê Gestor da Internet (CGI) e da *International Telecommunication Union* (ITU) a inclusão digital precisa ser compreendida a partir de sete fatores: conectividade, capacitação, conteúdo, confiança, continuidade, letramento e inclusão de pessoas com deficiência. Assim, a inclusão digital é definida como a:

[...] efetiva participação de indivíduos e comunidades em todas as dimensões básicas econômicas e de conhecimentos da sociedade, através de seus acessos às TIC [...]. Além disso, e-inclusão refere-se à graduação pela qual as TIC contribuem para equalizar e promover a participação na sociedade em todos os níveis: relacionamentos sociais, trabalho, cultura, participação política, etc. (KAPLAN, 2005, p. 7, tradução nossa<sup>8</sup>).

Como se pode constatar, a concepção de inclusão digital está diretamente vinculada à inclusão social e ao uso educativo das tecnologias. Desse modo, o mero acesso passivo, destinado ao entretenimento, sem que o indivíduo possa obter benefícios que lhe proporcionem ampliação dos direitos e exercício da cidadania, não significa, de fato, inclusão digital. Prioste e Raiça (2017, p. 864) afirmam que “o aumento de acesso às TIC não significaria, necessariamente, maiores oportunidades de inclusão social, sobretudo para as populações desprovidas de uma formação educacional consciente”. Para Duarte (2007), o contexto das desigualdades sociais foi intensificado pelos grandes oligopólios, que aumentaram a concentração de renda e direcionam a inserção das TIC conforme seus próprios interesses.

O acesso às tecnologias tem sido ampliado em termos mundiais, como podemos identificar no relatório da *International Telecommunication Union* (ITU). O documento estimou que, no final de 2019, 53,6% da população global estaria usando a Internet. Além disso, no Brasil, em 2017, o percentual de uso individual da Internet era de 67,5%, indicando que o índice brasileiro ultrapassava o global. No entanto, os fossos digitais ainda são preocupantes. Mancinelli (2007) afirma que são muitos os fossos gerados e os fatores causadores são: o

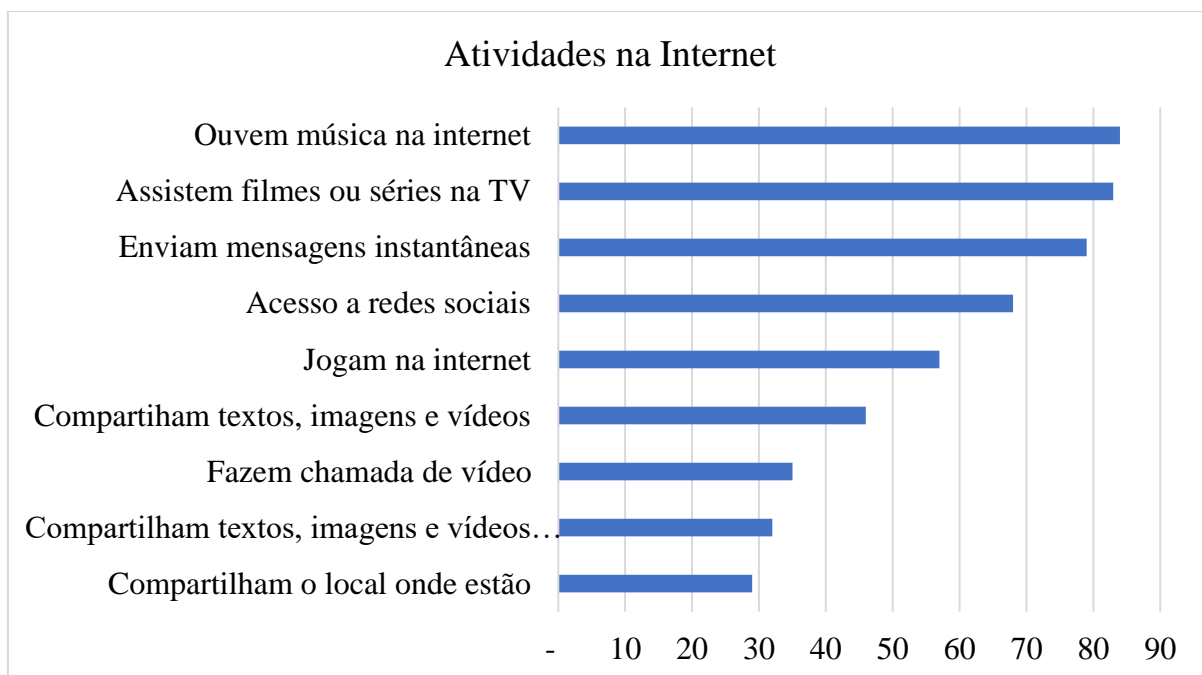
---

<sup>8</sup> Trecho original: “[...] *effective participation of individuals and communities in all dimensions of the knowledge-based society and economy through their access to ICT [...]. Further, e-Inclusion refers to the degree to which ICT contribute to equalising and promoting participation in society at all levels (i.e. social relationships, work, culture, political participation, etc.)*”.

gênero, a etnia, as instabilidades de vida, o fator econômico, a insegurança social e no trabalho. Esses fatores estão fortemente implicados na exclusão social, demonstrados em diversas pesquisas, sugerindo que os indivíduos que possuem maiores escolaridade, poder aquisitivo e melhores empregos são os que também possuem maior acesso às TIC, quando comparados com aqueles que não possuem as condições favoráveis, responsáveis por oportunizar o acesso às TIC (PRIOSTE; RAIÇA, 2017, p. 865).

No âmbito do Brasil, o acesso às TIC também tem se expandido nas últimas décadas, especialmente entre as crianças e os jovens. Uma pesquisa da TIC Kids Brasil, realizada em 2019, demonstra que, das crianças e dos adolescentes, entre 9 e 17 anos que utilizam a Internet, 38% utilizam o computador (portátil ou de mesa), 12% o tablet e 95% o celular (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019). Quando se trata dos alunos das escolas urbanas, as pesquisas do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CERTIC), que é um departamento do Núcleo de Informação e Cooperação do Ponto BR (NIC), ligado ao Comitê Gestor da Internet (CGI), a pesquisa nomeada *TIC Educação 2019* apresenta, sobre a frequência de acesso à Internet, que entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 54% utilizam-na mais de uma vez ao dia; entre os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, 83%; e entre os estudantes do 2º ano do Ensino Médio, o acesso chega a 90% (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019).

Na mesma pesquisa é informado que o índice dos alunos entre 9 e 17 anos que acessam a Internet na escola era de 39%, sendo que 15% estão no 5º ano do Ensino Fundamental, 42% frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental e 61% são do 2º ano do Ensino Médio. Dessa forma, as informações obtidas evidenciam uma crescente conexão de crianças e adolescentes com os dispositivos interativos e, ao tratar do uso desses equipamentos na escola, a alta crescente nas oportunidades de acesso no ambiente escolar figura entre os alunos mais velhos. A figura 2 ilustra o acesso de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos à Internet, levando em conta a frequência de uso desse serviço para a realização de atividades como ouvir música, assistir a filmes ou séries, enviar mensagens, acessar redes sociais, compartilhar textos, fazer chamadas de vídeo, etc.:

**Figura 2** - Atividades na Internet de crianças de 9 a 17 anos

**Fonte:** TIC Kids *Online* Brasil (2019).

Em março de 2020, a pandemia causada pela Covid-19 resultou na paralisação das aulas presenciais em todo o Brasil, descortinando, no âmbito da educação, uma série de desafios relacionados ao uso das tecnologias nas aulas, que tiveram que ser realizadas de forma remota e a defasagem na aprendizagem parece-nos inevitável e as desigualdades podem se intensificar.

Dias e Pinto (2020) destacam que a importância do papel do professor no ensino é essencial também no Ensino Remoto, mas, para que ele exerça plenamente suas potencialidades profissionais, é importante que ele tenha familiaridade com os recursos tecnológicos. Caso contrário, ocorrerá uma manutenção ou um aumento das desigualdades, devido à impossibilidade de exercer o seu potencial acadêmico profissional a serviço da educação. As autoras destacam ainda que o ensino remoto não deve ser o único meio utilizado para manter as aprendizagens, pois ele tende a acentuar as desigualdades sociais, uma vez que nem todos, alunos e professores, possuem equipamentos necessários para participar das aulas remotas satisfatoriamente.

Neste momento de distanciamento social, Dias e Pinto (2020) relatam que os estados e municípios detectaram que muitos professores precisaram aprender a usar os aplicativos digitais para dar aula, enviar atividades e avaliar seus alunos à distância. Não obstante, muitos sistemas de ensino implementaram o ensino remoto sem ao menos testar as ferramentas e capacitar os docentes para o uso das plataformas. Assim, entre os obstáculos para a implantação do ensino

remoto estão a falta de computadores, aparelhos celulares, aplicativos e conexão à Internet de qualidade.

Outro fator de desigualdade apresentado por Dias e Pinto (2020), que emergiu durante o período de paralização das aulas presenciais, é o fato de que muitas escolas entregaram, às famílias, a responsabilidade de realizar a mediação dos seus filhos com os conteúdos escolares sem observar aspectos familiares que podem ampliar a desigualdade na aprendizagem e o desenvolvimento intelectual de seus filhos, como: o tempo disponível para dedicação aos estudos dos filhos, auxiliando nas aulas remotas; a escolaridade dos responsáveis; e o acesso das famílias aos recursos tecnológicos.

Bizelli (2015, p. 3) ao tratar da sociedade da informação argumenta que “O acesso deve proporcionar ao cidadão educação básica, educação tecnológica e educação para o trabalho. Para além do acesso aos meios digitais é preciso que o cidadão possa apropriar-se deste conjunto de inovações”. Para o autor são necessárias três direções básicas para se constituir uma sociedade da informação: o primeiro é o acesso universal: que trata do direito a todos os cidadãos a banda larga e a disponibilização de todas as informações do governo; o segundo é a educação universal: nela é defendida o direito à educação básica e tecnológica a todos os indivíduos; e o terceiro se trata da participação democrática criando locais de participação popular dentro das estruturas de governo.

Prioste e Raiça (2017) afirmam que vários estudos correlacionam o protagonismo social ao nível de acesso às informações tecnológicas. A inclusão digital, nesse sentido, deve ser fator a ser considerado nas ações que visam à diminuição da desigualdade social e econômica dos cidadãos. Diante desse contexto, a apropriação dos recursos tecnológicos não pode ficar a cargo do esforço do próprio cidadão, pelo contrário, deve ser tema para propostas de implementação de políticas públicas que viabilizem a inclusão social, como propõem Livingstone e Helspser (2008).

Nas palavras de Prioste (2017, p. 75), “estar incluído digitalmente significa ser capaz de obter benefícios pessoais e sociais nos meios digitais e isso está diretamente ligado à educação”. Desse modo, Prioste e Raiça (2017) abordam a inclusão para a diminuição das desigualdades na educação brasileira, evidenciando que se faz relevante a alfabetização plena dos indivíduos, condição de extrema necessidade para a boa utilização dos recursos digitais e da comunicação escrita nesses meios. A proficiência da escrita e da leitura é primordial para subsidiar os indivíduos nas suas potencialidades no âmbito do letramento digital e na apropriação dos

recursos tecnológicos. Constatase que a garantia de acesso e a boa utilização dos recursos digitais poderão contribuir para a o exercício da cidadania, no entanto,

[...] para além da pretensão política de equipar as crianças com sofisticados dispositivos de informática, é imprescindível investir em ações que tenham impacto na proficiência em leitura e escrita, para, assim minimizar os riscos de que o laptop ou tablet se transformem em mais um objeto de distração, desprovido de função educacional e social. Cabe lembrar que uma gigantesca indústria de diversões audiovisuais trabalha no sentido de formar precocemente consumidores assíduos. (PRIOSTE; RAIÇA, 2017, p. 868).

Prioste e Raiça (2017) consideram importante que as escolas públicas terem infraestrutura, conectividade à Internet e melhores equipamentos tecnológicos em sala de aula para o uso de professores e alunos, a fim de possibilitar a implantação de programas pedagógicos que tenham, como objetivo, a formação crítica e a diminuição da desigualdade social. Porém, os investimentos em equipamentos não bastam, é necessária a formação tecnológica dos professores; o esforço para a diminuição do analfabetismo; e o aumento da proficiência em leitura e escrita, que também são aspectos cruciais para as escolas cumprirem sua principal função social, que é formar cidadãos críticos e participativos. Da mesma forma que as demais formações, a tecnológica é crucial para que os alunos tenham uma melhor participação social e melhores condições de vida.

Prioste e Raiça destacam sete desafios da inclusão digital na educação brasileira: i) a conectividade, que se refere à garantia de acesso aos conteúdos e recursos digitais; ii) a capacitação, que concerne às competências e habilidades desenvolvidas nos indivíduos para o uso das TIC; iii) o conteúdo, favorece à importância das mensagens informadas pela Internet; iv) a confiança, que diz respeito aos aspectos da segurança em ambiente virtual; v) a continuidade, que corresponde ao uso contínuo dos recursos e conteúdos digitais; vi) o letramento, que se faz primordial, principalmente no Brasil, devido ao seu baixo índice de proficiência de leitura e escrita, pois o uso eficiente das tecnologias digitais está relacionado à alfabetização; e por fim, vii) a inclusão das pessoas com deficiência, defendida pelo fato de que a inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares é uma realidade nas escolas brasileiras e esses alunos têm o direito de potencializar suas capacidades, utilizando, também, as tecnologias, pois os recursos tecnológicos, equipamentos e *softwares* podem, de diferentes maneiras, colaborar com as necessidades individuais dos estudantes com necessidades específicas.

Para contribuir com a proteção das crianças em relação a possíveis abusos por parte da mídia brasileira, foi criada em 1993, a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), definida como “[...] uma organização da sociedade civil, sem fins de lucro e apartidária, que articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento” (ANDI, 2020, p. 1). É importante destacar que a sua missão é “contribuir para uma cultura de promoção dos direitos humanos, dos direitos da infância e da juventude, da inclusão social e do desenvolvimento sustentável a partir de ações no âmbito do jornalismo” (ANDI, 2020, p. 1).

A ANDI (2013), ao tratar da inclusão e da proteção, enfatiza que os indivíduos estão cada vez mais pressionados a conhecerem amplamente os recursos tecnológicos para utilizarem na educação, no trabalho e para exercitarem sua cidadania. Caso não tenham essas competências tecnológicas, arriscam-se a serem isolados do contato com o conhecimento, com a produção e com o recebimento de informação. Diante dessa pressão, as políticas de inclusão digital são parte das ações que colaboram com a promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Para a agência, entende-se, por inclusão digital, “[...] a integração de múltiplos esforços, tendo em vista a promoção do acesso qualificado às novas tecnologias digitais” (ANDI, 2013, p. 133). Além disso, a ANDI enfatiza a necessidade de haver esforços para a criação de políticas públicas de saúde, educação e assistência social que visem à garantia de acesso crítico às mídias.

As pessoas que não dominam os meios e recursos digitais podem ser excluídas sociocultural e economicamente. Por isso, a ANDI (2013) defende que, para que haja inclusão, o poder público crie políticas que alcancem os grupos socialmente excluídos, amplie o acesso à Internet e propicie, à população, a aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao bom uso dos recursos tecnológicos. Desse modo, as políticas de inclusão digital poderão contribuir para a diminuição da desigualdade social e cultural e para a inclusão digital.

### **2.1. As tecnologias digitais e a saúde das crianças e dos adolescentes.**

O crescente acesso às novas tecnologias midiáticas propiciaram um vasto conjunto de oportunidades educativas ao mesmo tempo em que esses acessos podem também aumentar as possibilidades de “[...] violação de direitos, expondo crianças a novas modalidades de violência sexual (como abuso, aliciamento e disseminação de pornografia infanto juvenil *on-line*) e ao *cyberbullying*” (ANDI, 2013, p. 135). De acordo com o documento,

Agressões, abusos e violências praticados por meio da internet geram graves consequências psicossociais às vítimas e, devido à sua complexidade, a solução não está apenas nas mãos do Estado, mas perpassa a família, a sociedade civil e as próprias empresas da área (ANDI, 2013, p. 135).

Prioste e Raiça (2017) afirmam que as crianças e adolescentes necessitam da interferência dos adultos, pais e educadores, para impor limites em suas interações digitais e virtuais, comedindo o tempo de exposição às mídias e conduzindo o uso adequado dos recursos digitais. Concernente a isso, Prioste (2017) publicou os resultados de sua pesquisa que pretendeu “conhecer o uso doméstico e escolar dos dispositivos televisuais de crianças de duas escolas públicas” (PRIOSTE, 2017, p. 74), tendo em vista a hipótese de que o uso indiscriminado das mídias televisivas e digitais poderia fazer com que as crianças se tornarem menos dispostas aos esforços necessários para a atenção e a realização das atividades escolares inerentes ao processo de alfabetização.

A mesma pesquisa também mostrou, mediante relatos dos pais, que as crianças investigadas apresentavam comportamentos como “[...] nervosismo, dificuldade em tolerar frustrações, falta de interesse, distração, falta de persistência nas tarefas, preguiça, irritação e agressividade” (PRIOSTE, 2017, p. 83); todos relacionados, em alguma medida, com os dispositivos televisuais. Esses comportamentos vão ao encontro daqueles identificados nas pesquisas reunidas pela *American Psychological Association's* (2015), que, ao investigar os modos de agir dos usuários de videogames, encontraram uma ligação entre a violência nos jogos e as condutas violentas (agressividade, falta de empatia, problemas de socialização e entendimento moral).

O trabalho de Prioste (2017) revela, dessa forma, que as famílias estariam deixando a educação de seus filhos sob a responsabilidade dos conteúdos televisuais, uma constatação que denota uma despreocupação dos pais e responsáveis com a análise dos conteúdos que seus filhos estão consumindo. Em outras palavras, o resultado de sua pesquisa evidencia que as crianças que acessam os dispositivos televisuais sem a adequada mediação de um responsável podem apresentar uma menor disposição para as atividades escolares que envolvem a leitura e escrita. Ademais, os *games* violentos estariam prejudicando o desempenho das crianças e de seu desenvolvimento intelectual, uma vez que, principalmente na fase de alfabetização, parte considerável delas fazia uso de jogos violentos, proibidos para menores. Cabe ressaltar, a esse respeito, que diversas pesquisas – as da *American Psychological Association's* (2015) servem como exemplo, demonstrando correlação entre jogos violentos e aumento de comportamentos

e pensamentos agressivos, empobrecimento das relações sociais das crianças, e diminuição da empatia e amabilidade nas interações.

Fora do ambiente familiar, a escola é responsável por desenvolver as competências necessárias à aquisição da leitura e da escrita, ajudando seus alunos a terem uma postura positiva diante das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. Como esclarece Prioste (2017, p. 87),

Para o bom uso e apropriação ativa das próteses digitais, é essencial a capacidade de leitura e de compreensão de texto. Escrever ajuda a criança a avançar no desenvolvimento de suas funções psíquicas. Por isso, a escrita é terapêutica, contribui para conter o fluxo de impulsividade. A escola deve ser guardiã da escrita e os recursos tecnológicos podem e devem ser utilizados como meios de potencializar a capacidade de atenção, de concentração e de persistência durante o processo de alfabetização.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), por meio do seu departamento de adolescência, elaborou o manual de orientação *Saúde de crianças e adolescentes na era digital* (2016), que traz recomendações para os pais, médicos e profissionais da educação. No documento, a SBP (2016) afirma que o uso das tecnologias digitais está invadindo e modificando significativamente as formas de comunicação, os comportamentos e as interações entre os indivíduos. Como uma parcela dos pais são usuários dos meios digitais de comunicação, esses pais não identificam que seus filhos, crianças e adolescentes, estão consumindo os produtos tecnológicos com idades cada vez mais precoces e deixam de observar algumas mudanças ou problemas relacionados à saúde física e mental decorrentes dessa prática.

Assim, revela-se uma preocupação em torno do uso excessivo e precoce dos meios digitais por parte das crianças e dos adolescentes, visto que ele gera prejuízos à saúde desses usuários. De acordo com o manual,

O uso precoce e de longa duração de jogos *online*, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na internet pode causar dificuldades escolares; a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência, *cyberbullying* transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de *headfones*, problemas visuais, problemas posturais e lesões de esforço repetitivo (LER); problemas que envolvem a sexualidade, como maior vulnerabilidade ao *grooming* e *sexting*, incluindo pornografia, acesso facilitado às redes de pedofilia e exploração sexual *online*; compra e uso de drogas, pensamentos ou gestos de autoagressão e suicídio, além das “brincadeiras” ou desafios” *online* que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anóxia cerebral ou morte. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p. 2, grifos dos autores).



Teixeira (2012, p. 19) considera que uma abordagem crítica para o uso das mídias é fator primordial na educação em sexualidade, nesse sentido, é importante analisar a hipersexualização das mensagens midiáticas “com a finalidade de conceber recursos didáticos para o trabalho em sala de aula que sejam úteis ao crescimento saudável de crianças e jovens.” A autora entende que uma das maiores dificuldades dos professores e escolas é a capacidade de desenvolver o pensamento crítico que auxilie na desconstrução de estereótipos sexistas disseminados pelas mídias. Também enfoca que o meio midiático é disseminador constante e generalizado de representações de gênero e de sexualidade, deste modo os conteúdos midiáticos podem tornar-se nocivos ao bom desenvolvimento saudável da sexualidade de crianças e adolescentes.

As mídias aumentam a possibilidade da ocorrência do fenômeno da hipersexualização, de crianças e adolescentes, principalmente nas meninas;

Tratando-se de crianças, as imagens reenviam para a sexualização das suas expressões, posturas ou códigos de vestuário, demasiado precoces e evidenciando sinais de disponibilidade sexual, forjados e desajustados para a idade. Num mundo em que as crianças estão sob o olhar atento de pedófilos e sujeitas a diversas formas de abusos sexuais, esta situação é verdadeiramente, preocupante. (TEIXEIRA, 2015, p. 4).

Teixeira (2015) sinaliza as influências das mídias nos modos de ser e viver, principalmente nas expressões da sexualidade evidenciadas por meio de suas posturas, vestimentas e condutas. Considera importante que educadores se atentem às vulnerabilidades à ação de predadores sexuais.

Ao justificar a importância da recomendação da estipulação de limites para o uso de recursos digitais por crianças e adolescentes, a SBP (2016) utiliza os resultados de pesquisas do Comitê Gestor da Internet (CGI), do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação (CETIC) e da TIC KIDS ONLINE – Brasil. No ano de 2015, por exemplo, as pesquisas evidenciaram que grande parte dos jovens foi exposta ao uso excessivo de Internet. Uma vez que viram pessoas serem discriminadas, presenciaram discursos de ódio, intolerância e violência, bem como sofreram ofensas via rede mundial de computadores, esses jovens sofreram ou foram vítimas de algumas formas de *cyberbullying*.

Pesquisas empreendidas no ano de 2015 demonstram que 21% dos adolescentes deixaram de dormir, tornando-se suscetíveis a problemas decorrentes da falta de sono e alimentação, na medida em que priorizaram a permanência na Internet. Ao pesquisarem as

buscas realizadas pelos jovens, surgiram temas como formas de emagrecer, meios de machucar a si mesmo, modos de suicídio e várias outras buscas que os colocaram em situações de risco como o contato com pessoas estranhas, o compartilhamento de fotos e vídeos e o repasse de informações pessoais. Desse modo, os fatos demonstram que há dificuldade de se garantir a segurança e a privacidade das crianças e dos adolescentes na Internet, esclarece a Sociedade Brasileira de Pediatria (2016).

Constituída por 22.000 médicos pediatras, a SBP (2016) disponibiliza recomendações para seus associados a respeito das consequências da exposição diária aos recursos tecnológicos, especificando os efeitos nas diferentes faixas etárias de crianças e adolescentes, em virtude de seus diferentes estágios de desenvolvimento cerebral-mental-cognitivo-psicossocial.

**Quadro 4** – Principais recomendações quanto ao uso das mídias digitais por crianças e adolescentes

Até dois anos	É desaconselhável uso de mídia.
Crianças entre 2 a 5 anos de idade	A exposição às mídias não deve ultrapassar o limite de 1 hora por dia.
Crianças até 6 anos	Recomenda serem protegido da violência virtual, essa faixa etária não dissocia a ficção da realidade.
Crianças até os 10 anos	Não devem fazer uso de televisão ou computador nos seus próprios quartos.
Adolescentes	Devem ter uma rotina de sono de 8-9 horas durante a noite, não devem permanecer isolados nos seus quartos e ser estimulado a manter uma hora de atividade física diariamente.

**Fonte:** Adaptado de Sociedade Brasileira de Pediatria (2016, p. 3).

Além de limitar o tempo de exposição aos recursos digitais, a SBP (2016) recomenda aos pais que estabeleçam horários e estejam presentes durante o uso de atividades *online*, que propiciem atividades esportivas e recreativas em ambientes externos, conversem e adotem regras de uso, a fim de protegerem seus filhos. Também é importante que orientem seus filhos dos perigos que possam acontecer quando há o compartilhamento de senhas, fotos e

informações pessoais para pessoas estranhas. Além do mais os responsáveis devem monitorar todas as atividades virtuais realizadas pelas crianças e pelos adolescentes, principalmente nas redes sociais, e, ainda, manter os computadores e outros dispositivos sob a sua responsabilidade. Outro recurso disponível para os pais são os aplicativos tecnológicos de segurança, como antivírus e *softwares* que monitoram todas as ações realizadas na Internet.

A SBP (2016) recomenda, também, que os responsáveis expliquem aos seus filhos os perigos existentes no meio virtual e ensine-os a bloquear os conteúdos inadequados, como a violência, o ódio, a intolerância e o conteúdo sexual.

A respeito de riscos como a dependência virtual e os games violentos, é relevante considerar que

A ciberdependência e a dependência por games violentos são dois outros importantes riscos quase sempre menosprezados quando se trata da relação de crianças com as TIC. A significância desse risco decorre especialmente do impacto negativo que o uso desmedido de jogos e da internet pode ter na vida escolar [...]. (PRIOSTE; RAIÇA, 2017, p. 874).

O estabelecimento de regras, com a finalidade da proteção social de crianças e jovens, contribui “[...] para o uso saudável, crítico, construtivo e pró-social das tecnologias usando a ética de não postar qualquer mensagem de desrespeito, discriminação intolerância ou ódio” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p. 3). Outro ponto importante é a promoção de vivências familiares e com o círculo de amigos sem a utilização da tecnologia, como também de momentos de afeto e alegria.

Aos médicos pediatras, a SBP (2016), além das recomendações descritas no quadro 4, recomenda a inclusão de protocolos nas rotinas de atendimento que observem, a fim de prevenir e tratar, os prejuízos ocasionados à saúde física e mental, possivelmente causados pelo uso excessivos de recursos digitais. Além disso, esses profissionais devem permanecer atentos aos comportamentos agressivos que denotem uma dissociação entre a realidade e o mundo virtual, entre outras sintomatologias, pois tais comportamentos apontam para problemas decorrentes de uma rotina inadequada no ambiente virtual. Sendo assim, devem encaminhar os pacientes, e a família, se for o caso, para o tratamento.

O manual aconselha, ainda, que os profissionais se atualizem constantemente, por meio das pesquisas científicas sobre as influências das tecnologias digitais no desenvolvimento mental e psicossocial de crianças e adolescentes, e que mantenham um diálogo com as famílias sobre as alterações nos hábitos e modos de vida que possam prejudicar a saúde de seus filhos.

O documento sugere que os médicos colaborem com a disseminação das informações referentes aos possíveis prejuízos causados pelo uso excessivo das mídias, concedendo entrevistas, palestras nas escolas e em espaços comunitários. Essas indicações têm o propósito de divulgar o direito que as crianças e os adolescentes possuem de viver e preservar sua saúde com segurança, proteção social e dos riscos contidos no ambiente virtual. A SBP (2016) também lembra aos pediatras que não divulguem exames, fotos, comentários ou qualquer informação que exponham crianças e adolescentes.

As recomendações da SBP (2016) direcionadas aos educadores e professores dizem respeito ao uso ético, seguro, saudável e adequado dos recursos tecnológicos nas escolas. Ela indica que eles organizem palestras de conscientização, com o objetivo de prevenir e proteger os alunos propondo temas como: o encontro com desconhecidos, marcado por intermédio da tecnologia; a importância de considerar os direitos autorais das fontes de pesquisas nas atividades escolares, citando-as adequadamente; o uso inadequado de programas sem licença. A instituição ainda sugere, aos educadores e professores, que utilizem os recursos virtuais de informação junto a seus alunos na divulgação de projetos escolares, estimulando, assim, o protagonismo juvenil e o exercício da utilização dos recursos digitais. À escola, enquanto coletividade, a SBP aponta a relevância de se programar atividades pedagógicas com a presença de profissionais especializados para tratar de temas complexos como sexualidade, uso de drogas, *cyberbullying*, entre outros, uma vez que esses eventos escolares atuam como forma de prevenir os alunos sobre os abusos no uso da Internet e de protegê-los desses abusos.

A SBP (2016) também aconselha que os educadores busquem uma atualização profissional, envolvendo conhecimentos sobre os recursos tecnológicos para que, com isso, esteja mais preparado para fazer uso das ferramentas nas aulas e que, em decorrência desse ensino-aprendizagem, haja o diálogo sobre a cidadania digital. Pede, por fim, atenção aos sinais de comportamentos que possam indicar que seus alunos estejam expostos a riscos pessoais, sociais ou digitais e, ao perceberem alguma situação divergente informe os responsáveis pelo aluno para que eles tomem as devidas providências de proteção. Além do mais, sugere a utilização dos recursos digitais nas aulas, com a finalidade de produção de conhecimento sem deixar de observar se os alunos estão protegidos dos perigos da Internet.

De acordo com as recomendações da SBP, cabe às escolas o estabelecimento de redes de proteção às crianças e aos adolescentes e sempre divulgar, na comunidade escolar, os locais de denúncia de casos de violência de todos os tipos, como os canais de denúncia - o disque-denúncia tel. 100, por exemplo. Também é dever das instituições de ensino, a introdução de

regras de convivência em seus regimentos, que contemplem os comportamentos em redes sociais, nas interações entre professores, alunos, funcionários e familiares, de modo que, no cotidiano, sejam preservados o respeito, a privacidade e a exposição de toda a comunidade escolar (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016).

Quando a SBP (2016) direciona as recomendações aos pais, ela sugere que eles conversem com seus filhos sobre os riscos das redes sociais e do mundo virtual, mas que também se mantenham alertas quanto à classificação indicativa dos conteúdos audiovisuais e dos games que seus filhos consomem a fim de protegê-los de conteúdos inadequados às suas fases de desenvolvimento, estabelecendo restrições que delimitem o tempo de uso dos recursos tecnológicos (vídeo games, mídias audiovisuais e redes sociais). É importante que mantenham diálogo permanente sobre mensagens que carregam discursos que contenham conteúdo ofensivo, discriminatório, humilhante ou inapropriado e que veiculem imagens violentas ou sexuais, ensinando-os a bloquear os endereços que veiculam esses assuntos. Além disso, é dever paterno (e materno) orientar os filhos a nunca compartilharem as suas senhas, a não aceitarem brindes e não cederem à chantagem e/ou qualquer tipo de intimidação ou pressão de amigos, virtuais ou não. Ao final, pedem para que os pais evitem a exposição de imagens de seus filhos a pessoas desconhecidas ou em modo público nas mídias digitais.

Também há orientações diretamente voltadas para as crianças e adolescentes, como:

- Ter consciência de que o mundo virtual é fantasioso e imaginativo, não se deixando enganar ou distanciar do mundo real (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.6);
- Suspeitar de mensagens estranhas ou desconexas, bem como bloquear mensagens agressivas ou inadequadas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.6);
- Compartilhar senhas apenas com seus responsáveis (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.6-7);
- Ter consciência de que o ambiente virtual é público, que as mensagens e publicações ficam arquivadas e acessíveis por tempo indeterminado, constituindo um histórico pessoal (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);
- Não adicionar pessoas desconhecidas em suas redes sociais (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);
- Não marcar encontros com estranhos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);

- Ter cautela quanto ao compartilhamento de vídeo e envio de imagens (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);
- Ficar atentos a brindes, premiações e surpresas mágicas, pois elas podem ser ciladas e é possível que possa ser uma tentativa de invasão de privacidade (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);
- Não criar perfis paralelos ou avatares, pois essa brincadeira pode ser perigosa e colocá-los em risco (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);
- Cultivar a gentileza nas redes sociais, pois o respeito é muito importante. As mensagens ofensivas e humilhantes podem prejudicar quem a recebe (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7);
- Ao sentir alguns sintomas como cansaço, sonolência, dor de cabeça ou nas costas, deixar de utilizar o celular, conversar com os responsáveis e agendar uma consulta para uma avaliação (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p.7).

Em 2019, a SBP publicou outro manual de orientação, o *Menos Telas, Mais Saúde*, redigido pelo grupo de trabalho “Saúde na Era Digital”. No manual, é relatado que a luz azul emitida pela maioria das telas colabora com o bloqueio da melatonina, causando dificuldades para dormir. Alertam que essa luz prejudica a qualidade do sono, o que resulta no aumento de pesadelos e no acometimento de terror noturno. Durante o dia, em decorrência dessas dificuldades, há o aumento da sonolência, dificuldades de concentração, diminuição da memória, da aprendizagem e, conseqüentemente do rendimento escolar. Outro aspecto considerado é o da utilização de fones de ouvido, pois o uso de fones com o volume acima do razoável pode causar estresse, trauma acústico e perda auditiva.

A SBP (2019) destaca que os ambientes virtuais, em suas diferentes plataformas, como os jogos e as redes sociais *online* são os locais em que crianças e adolescentes podem encontrar seus amigos muito facilmente. Esses encontros fazem com que eles permaneçam em meio virtual por mais tempo a cada vez e, com isso, gradativamente, acabam perdendo a noção de realidade. Por estarem em pleno desenvolvimento cerebral e mental, estão sujeitos a viver emoções e reações de medo, de estresse ou causadoras de ansiedade e depressão.

Em pesquisas realizadas na década de 1990, nos EUA, foi demonstrado que a exposição de crianças à violência contida nas mídias está intimamente relacionada com a violência na vida real e os efeitos mais comuns são o comportamento agressivo nos relacionamentos sociais, a dessensibilização (banalização da violência) e o aumento do medo, deixando o jovem

expectador aterrorizado e suscetível ao desenvolvimento de doenças emocionais, de acordo com ANDI (2013).

Quanto ao relacionamento dos bebês com as mídias digitais, a SBP (2019) destacou que muitos responsáveis disponibilizam seus smartphones para os bebês manusearem com o intuito de distrai-los com desenhos animados e jogos coloridos e atrativos. É enfatizado que o contato afetivo, o olhar, o aconchego, as relações humanas, o carinho dos seus tutores não devem ser substituídos por aparelhos de mídias digitais. Os responsáveis pelas crianças têm a missão de supervisionar constantemente a segurança, promover os cuidados necessários durante a primeira infância e não devem permitir que as tecnologias preencham lacunas afetivas devido à falta de apego e à negação de atenção por quaisquer motivos.

Quando tratamos das influências negativas do uso inadequado dos recursos midiáticos digitais em longo prazo é importante considerar que,

As experiências, tanto positivas e construtivas, como as negativas ou traumáticas, que ocorrem na primeira infância, idade escolar e adolescência, como a aprendizagem da agressividade e intolerância manifesta nos jogos e redes, que permanecem como modelo referencial, se não forem melhor reguladas e diagnosticadas, terão impacto duradouro nos comportamentos e nos estilos de vida, incluindo as questões de saúde, até a vida adulta. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019, p. 5).

Nesse contexto, que abrange recomendações aos pais, aos educadores, crianças e adolescentes, a SBP (2019) faz um importante apontamento sobre a necessidade de implantação de ações de alfabetização midiática e de mediação parental, por meio de políticas públicas e campanhas que tenham como público-alvo os pais e responsáveis, as escolas e universidades, bem como os demais representantes da sociedade envolvidos com o tema, como as empresas midiáticas e os pediatras. O objetivo principal dessas ações públicas deve ser identificar a real finalidade dos conteúdos transmitidos às crianças e aos adolescentes, propiciando, para todo o público envolvido, uma aprendizagem sobre a importância do uso ético, protegido, saudável e pedagógico da Internet.

## **2.2. Legislação de proteção à infância e juventude no Brasil.**

Conforme a legislação brasileira, a proteção da infância e juventude é um dever de todos os cidadãos e instituições. No Brasil, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 227,

determinou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura a proteção integral da criança e do adolescente. Além disso, em seu artigo 4º, assevera que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em 1990, por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, foi promulgada a Convenção dos Direitos da Criança, tendo como destaques o artigo 24, que assegura a proteção à saúde com os objetivos de reduzir a mortalidade infantil, de garantir o atendimento médico e os cuidados básicos de saúde, de combater as doenças e a desnutrição e de atender as mães no pré-natal e pós-natal. Em seu artigo 31, assegura que

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que ratifica a Convenção dos Direitos da Criança, reitera, em seu artigo 4º, [...] com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990a).

A Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008, que “altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente”, com o objetivo de “[...] aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornográfica infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse desse material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet”, na redação do artigo 241, torna crime qualquer ato envolvendo pornografia infantil, divulgado por qualquer meio, incluindo os digitais penalizando tais crimes com reclusão de 3 a 6 anos e multa (BRASIL, 2008b).

Com a publicação da Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, foi instituído o Marco Legal da Primeira Infância, que “dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e



altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) [...]” (BRASIL, 2016). Em seu artigo 4º inciso IX, propõe “promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social” (BRASIL, 2016) e, em seu artigo. 5º, indica a prioridade para a criação de políticas públicas para a primeira infância:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (BRASIL, 2016).

Para a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p. 2), o artigo 5º assegura “[...] o direito a saúde, além dos direitos ao brincar, ser estimulado e desenvolver seus potenciais e sem ser vítima de maus tratos ou exploração [...]”. Tais direitos são primordiais para promover a segurança física, assegurar o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional e dessa maneira possibilitar de forma ampla a infância no Brasil.

A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, com o objetivo de instituir “[...] o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullyng*)”, considera que o *bullying* é uma intimidação sistemática, caracterizada por todas as situações de violência, seja ela física ou psicológica, atos de intimidação, humilhação ou discriminação e que tenham o fim de agredir emocionalmente a vítima. A lei inclui também o parágrafo único, que trata da intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), caso em que os recursos empregados para “[...] incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial” são os instrumentos de comunicação digital (BRASIL, 2015). Este programa visa, ainda, à capacitação de docentes e equipes escolares, bem como a implantação de projetos escolares para a prevenção, conscientização e orientação sobre a temática do *bullyng* e *cyberbullying*.

Outra legislação importante é o Marco Civil da Internet, instituído pela Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, cuja função é “estabelece[r] princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil”. Em suas disposições finais, o Marco Civil da Internet assevera que

Art. 29. O usuário terá a opção de livre escolha na utilização de programa de computador em seu terminal para exercício do controle parental de conteúdo entendido por ele como impróprio a seus filhos menores, desde que

respeitados os princípios desta Lei e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único. Cabe ao poder público, em conjunto com os provedores de conexão e de aplicações de internet e a sociedade civil, promover a educação e fornecer informações sobre o uso dos programas de computador previstos no **caput**, bem como para a definição de boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2014, grifos do autor).

Ao tratar do artigo acima citado, a SBP (2019) relata que ele faculta aos pais o exercício do controle parental, com a finalidade de proteger seus filhos dos perigos que se abrigam nos conteúdos da Internet e das consequências que essa exposição pode causar. Porém a SBP (2019) alerta que os pais e os educadores precisam ser preparados para realizar as intervenções necessárias nessa mediação e estar conscientes dos riscos que precisam coibir.

A Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, em seu artigo 14, garante que as informações pessoais de crianças e de adolescentes devem ser tratadas tendo em vista o seu melhor interesse e, no parágrafo 1º, deixa a condição de que pelo menos um dos pais ou responsável legal precisa consentir o uso das informações pessoais do menor (BRASIL, 2018). Dessa forma, é imposto um limite ao compartilhamento de informações pelos aplicativos, pelas redes sociais, escolas e instituições sociais com os quais as crianças e os adolescentes interagem, colaborando, dessa forma, com o aumento da privacidade e da segurança dos infantes, consoante a SBP (2019).

Sobre a relevância das leis brasileiras que tratam da segurança física e emocional e a proteção integral da criança e do adolescente

É importante a conscientização destas leis já aprovadas e a implementação em políticas públicas e por campanhas de educação em saúde e materiais e a prevenção dos riscos do uso de Internet, redes sociais, jogos de *videogames* e tantos outros aplicativos que tem seu uso alastrado em idades cada vez mais precoces por crianças, no Brasil. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

O quadro a seguir, traz um resumo, em ordem cronológica, da legislação brasileira de proteção à criança e juventude no meio virtual:

**Quadro 5-** Cronologia da legislação brasileira de proteção à criança e juventude no meio virtual

LEGISLAÇÃO	DESCRIÇÃO DA LEI	ARTIGOS QUE DESCRITOS
------------	------------------	-----------------------

Constituição Federal do Brasil de 1988		Art. 227
Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990	“Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança”.	Art. 24; Art. 31
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	“Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”.	Art. 4
Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008	“Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornográfica infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet”.	Art. 241-A
Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016	“Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012”.	Art. 4, inciso IX; Art. 5
A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015	“Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática ( <i>Bullying</i> )”.	
pela Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014	“Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil”.	Art. 24
Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018	“Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)”.	Seção III; Art.14

**Fonte:** Elaboração própria.

### **2.3. Classificação indicativa.**

No Brasil, a estruturação da política de classificação das mídias audiovisuais tem início a partir da Constituição Federal (1988), que, em seu artigo 21, inciso XVI, assevera que cabe à União “[...] exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão” (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) propõe que o poder público regulamente programas culturais no texto do artigo 74: “O poder público, por meio do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada” (BRASIL, 1990a).

Até 2006 não havia uma política eficiente para a Classificação Indicativa e após o Ministério da Justiça coordenar uma ampla ação para a revisão e o aperfeiçoamento da sistemática de classificação, envolvendo diversos representantes da sociedade interessados na infância e na comunicação, com a participação de um grande número de cidadãos e entidades organizacionais, foi possível promover um debate que suplantasse a contraposição entre a censura e a liberdade de expressão. No mesmo ano foi publicada a Portaria do Ministério da Justiça (MJ) nº 1.100, que “Regulamenta o exercício da Classificação Indicativa de diversões públicas, especialmente obras audiovisuais destinadas a cinema, vídeo, dvd, jogos eletrônicos, jogos de interpretação (RPG) e congêneres” (BRASIL, 2006) e, no ano seguinte, foi publicada a Portaria (MJ) nº 1.220, de 11 de julho de 2007, responsável por

Regulamenta[r] as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), da Lei nº 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e do Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007, relativas ao processo de classificação indicativa de obras audiovisuais destinadas à televisão e congêneres. (BRASIL, 2007).

As legislações existentes no Brasil foram parte de um processo de desenvolvimento de políticas públicas construídas com a participação da sociedade de modo a não caracterizar censura e contribuir para a proteção das crianças e dos adolescentes (ANDI, 2013, p. 105–106). A chamada Classificação Indicativa, ou Classificação de Obras Audiovisuais, de acordo com a ANDI (2013), é a sistemática mais adotada nos ambientes democráticos, pois

O processo consiste na análise detalhada dos conteúdos de obras audiovisuais, o que resulta em uma recomendação aos pais ou responsáveis acerca do que seria adequado a determinadas faixas etárias e horários de exibição. Neste sentido, a Classificação Indicativa configura-se como uma política capaz de garantir os direitos da infância por promover o acesso dos cidadãos a informações relevantes sobre as produções disponibilizadas. A lógica deste tipo de política, em síntese, é tão somente uma: fortalecer o poder de opção das famílias e, deste ponto de vista proteger as crianças. (ANDI, 2013, p. 96).

Dessa forma, a Classificação Indicativa foi incluída em decorrência do aumento de acesso, por parte de crianças e adolescentes, às mídias. Ela tem o propósito de regular as produções audiovisuais e, assim, proteger a população infanto-juvenil da exposição a conteúdos impróprios para as diversas faixas etárias. Além disso, teve o intuito de apoiar os pais ou responsáveis nesse cuidado com seus filhos. ANDI (2013) considera esse instrumento como pedagógico, pois, ao indicar quais conteúdos estão contidos em cada programa, filme ou jogo eletrônico, passa a não somente informar, mas a estimular os pais a selecioná-los adequadamente e de forma consciente, disponibilizando, aos seus filhos, conteúdos que são apropriados a cada faixa etária.

A Classificação Indicativa ocorre simultaneamente à produção de conteúdos pelas empresas da área de comunicação. Assim sendo, considera-se que esse dispositivo facilita a seleção de programas adequados às diversas fases do desenvolvimento infanto-juvenil, empreendida pelos responsáveis por crianças e adolescentes, bem como por toda a sociedade.

Ao mesmo tempo, ao fortalecer informações e orientações, os reguladores acabam atuando na promoção da educação para a mídia na medida em que alertam o público sobre a natureza dos diversos conteúdos veiculados. Existem evidências de que os pais e as crianças não necessariamente aceitam essas informações como verdades absolutas, mas as levam em consideração no momento de decidir aquilo que vão consumir. (ANDI, 2013, p. 98).

Para a ANDI (2013), a classificação pode ser uma ação de educação midiática mais efetiva do que as campanhas de conscientização, que são configuradas num enfoque pontual. Mas, para que ela seja um sistema que realmente exerça uma função educativa, é importante que informe ao consumidor, de forma objetiva, e que esteja ao alcance de toda a sociedade.

Ao sinalizar os conteúdos negativos contidos nas obras audiovisuais, como o uso de drogas, sexo, violência e linguagem inapropriada, o modelo de Classificação Indicativa favorece uma discussão social e incentiva atitudes dos pais na proteção às crianças e aos jovens. Espera-se que esse dispositivo desperte maior interação entre a sociedade e a indústria midiática, incentivando uma melhora da qualidade dos programas produzidos (ANDI, 2013).

### 3. UMA VISÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS A PARTIR DE PESQUISAS BRASILEIRAS

Neste capítulo, pretende-se analisar como o conceito de educação para as mídias é entendido por pesquisadores brasileiros. Norteados pelas propostas de Ramos, Faria e Faria (2014), investigamos os estudos sobre educação para as mídias, realizados no Brasil no período de 2009 a 2019 e buscamos entender quais perspectivas são abordadas nos estudos brasileiros sobre educação midiática.

Utilizamos a plataforma da CAPES para realizar uma revisão sobre os temas abordados nas pesquisas brasileiras sobre mídia e educação. A escolha dessa plataforma deve-se ao fato dela conter, em seu banco de dados, artigos de outras plataformas de pesquisa como a Scielo. Foram elencados critérios de validade metodológica de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão, selecionamos as seguintes opções de busca: artigos revisados por pares; trabalhos publicados em português no período de 2009 a 2019; títulos que abordassem em seu conteúdo assuntos relacionados com a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os critérios de exclusão elencados foram exatamente os aspectos inversos aos de inclusão. Como resultado da pesquisa chegamos a 5 artigos que tratavam sobre a temática da “educação para as mídias” e “mídia educação” termos empregados devido à sua utilização pela UNESCO.

**Quadro 6** - Critérios de validade metodológica utilizados na revisão sistemática de literatura

<b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO</b>	Trabalhos publicados entre 2009 e 2019
	Artigos em Língua Portuguesa
	Ser revisado por pares
	Temática contemplando a Educação Básica
<b>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO</b>	Trabalhos publicados fora do período de 2009 e 2019
	Não ser escrito em Língua Portuguesa
	Não ser revisado por pares
	Não abordar a temática da Educação Básica

**Fonte:** Elaboração própria.

Os trabalhos selecionados foram analisados a fim de identificar suas contribuições para o campo estudado e para a educação brasileira, especialmente para as instituições públicas. Buscamos identificar o conceito de mídia utilizado pelos autores e compará-los com as propostas das produções científicas que tratavam dos conceitos e das propostas da UNESCO no campo de educação para as mídias.

Os cinco artigos que discorrem sobre a educação para as mídias em diferentes panoramas, ora selecionados, foram distribuídos no quadro a seguir:

**Quadro 7** - Lista de artigos selecionados na revisão sistemática de literatura

<b>Nome do artigo</b>	<b>Autor/autores</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Revista</b>
<i>Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas</i>	Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni	2009	Educação e Sociedade
<i>Mídias na educação: reflexões em torno da apropriação instrumental e leitura crítica para as mídias</i>	Esther Silva da Costa e Giselle Martins dos Santos Ferreira	2013	Mídia e Cotidiano
<i>Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira</i>	Juvenal Zanchetta Júnior	2009	Educação e Sociedade
<i>A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação</i>	Eloíza Gurgel Pires	2010	Educação e Pesquisa
<i>Mídia-educação: uma experiência de cinema na educação</i>	Sonia Cristina Vermelho e Ana Paula Machado Velho	2016	Thema

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao aprofundar os estudos dos cinco artigos selecionados, notamos que os três primeiros são pautados nos conceitos teóricos e fatos históricos e abordam a temática da educação para as mídias ou a mídia-educação. Os dois restantes são de caráter empírico, pois abordam experiências de educação midiática em espaços educativos, a exemplo das áreas audiovisuais, entre elas, o cinema.

### **3.1 Estudos teóricos acerca da educação para as mídias.**

O primeiro artigo analisado, “Mídia-educação: conceitos, histórias e perspectivas”, de Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni, publicado em 2009, apresenta o objetivo de evidenciar a importância e a necessidade da mídia-educação no Brasil. Em seu argumento, apresenta uma sequência cronológica e histórica, além de descrição das conferências realizadas pela UNESCO e de análise de documentos resultantes desses eventos, desde a *Declaração de Grünwald* (1982) até o *Colóquio de Toulouse* e a *Agenda de Paris* (2007).

Bévort e Belloni (2009) discutem a apropriação crítica e criativa das mídias para toda a sociedade e a importância de inseri-las nos cotidianos educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino com o propósito de diminuir as desigualdades sociais e culturais. No intuito de promover um maior entendimento sobre a temática, as autoras relacionaram contribuições e obstáculos encontrados para a implantação das sugestões e orientações realizadas nos documentos da UNESCO.

As autoras destacaram que por ser um campo de estudo relativamente novo, a mídia-educação encontra dificuldade para se fortalecer e que a pouca relevância de propiciar a formação inicial e continuada de professores é uma evidência desse problema. Outros cinco obstáculos são levantados pelas autoras:

- I. ausência de preocupação com a formação das novas gerações para a apropriação crítica das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC);
  - II. Indefinição de políticas públicas e insuficiência de recursos para ações e pesquisas; investimentos nas ações e pesquisas na área;
  - III. Confusões conceituais, práticas inadequadas, “receitas prontas” para a sala de aula, em lugar da reflexão sobre o tema na formação de educadores;
  - IV. Influência de abordagens baseadas nos efeitos negativos das mídias que tendem a bani-las da educação, em lugar da compreensão das implicações sociais, culturais e educacionais;
  - V. integração das TIC à escola de modo meramente instrumental, sem a reflexão sobre mensagens e contextos de produção.
- (BÉVORT; BELLONI, 2009, p.1082-1083).



Para Bévort e Belloni (2009) a aprendizagem por meio da mídia-educação é importante na socialização da nova geração e deve ser inserida ao longo da vida e para as populações de todas as idades, considerando também população adulta. As novas tecnologias são instrumentos primordiais de transmissão de cultura e a sua apropriação crítica e criativa é indispensável para o exercício da cidadania. É preciso destacar que o uso das mídias gera “novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083).

Por fim, Bévort e Belloni (2009) destacam a necessidade da inserção das mídias nas escolas com o objetivo de contribuir para a equidade social, considerando a integração da concepção conjunta das novas tecnologias, na qualidade de estudo e ferramenta pedagógica, ou seja, a “[...] educação para as mídias: com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083). Para as pesquisadoras, para uma efetiva educação para as mídias é necessário um engajamento político que priorize as ações e mobilize recursos suficientes para sua implantação.

O segundo artigo analisado, “Mídias na educação: reflexões em torno da apropriação instrumental e leitura crítica para as mídias”, de Esther Silva da Costa e Giselle Martins dos Santos Ferreira, publicado em 2013, aborda, em suas discussões, o campo educacional, e evoca a superação do uso instrumental das tecnologias, cuja mediação docente ocorre de forma técnica, sendo o professor um mero administrador e, os recursos tecnológicos, mediadores da aprendizagem. As autoras alertam sobre a importância da superação do uso instrumental das mídias para a sua leitura crítica e o estudo das dimensões social, cultural, política e econômica delas no mundo atual. Em suas palavras, “[...] a apropriação das mídias enquanto ferramenta pedagógica e objeto de estudo possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas mais enunciativas, criativas e colaborativas, consistentes com o princípio de cibercultura” (COSTA; FERREIRA, 2013, p. 152).

Ao discutir a educação para as mídias, Costa e Ferreira (2013) destacam a necessidade da reinvenção da educação em todos os níveis, de maneira que contemple a formação de professores nessa área, aumentando as suas potencialidades para que seja possível suplantar o uso instrumental das mídias pelas mídias.

De autoria de Juvenal Zanchetta Júnior, o terceiro artigo “Educação para a mídia: propostas europeias e realidade brasileira”, publicado em 2009, visa proceder a uma análise comparativa das propostas europeias sobre educação para a mídia, realizando um diálogo com

as principais ideias brasileiras; diálogo que, no entanto, perde a sua efetividade, considerando o contexto específico em que o Brasil se encontra.

Zanchetta (2009) disserta delineando uma sequência de apontamentos sobre a mídia-educação e aprofunda a discussão do documento *Kit sobre educação para a mídia* escrito na França e firmado pela UNESCO mediante as experiências ocorridas em Espanha, França, Portugal e Inglaterra. O autor procura refletir sobre aspectos da realidade brasileira que dificultam a implantação desse modelo de educação midiática no país.

Ao relatar a importância de propor um diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática o autor considera que “a simples apropriação da cultura da comunicação pelo cenário escolar implica no risco de achatamento: a escola tende a ser considerada linear e anacrônica; em oposição à cultura-mosaico, ao dinamismo e à atualidade do universo midiático”. (ZANCHETTA, 2009, p.1117).

Além disso, Zanchetta (2009) enfatiza que, nos países europeus, prevalece a perspectiva de proteção em relação aos conteúdos midiáticos, ou seja, de preparação para o uso das mídias e de outras competências que devem ser abordadas. Entre essas competências, o autor cita: o uso eficaz das tecnologias; o acesso, de forma consciente, aos conteúdos midiáticos; a criatividade ao se comunicar nesses meios; a identificação e tomada de providências quanto a conteúdos indesejados ou ofensivos; e a utilização dos meios midiáticos para o exercício dos direitos democráticos.

Zanchetta (2009) também relata as dificuldades enfrentadas e os avanços realizados por Inglaterra, Espanha, Portugal e França no âmbito da implantação e do estudo da educação para as mídias. Na experiência da Inglaterra, os trabalhos sobre mídia-educação ficaram limitados ao tratamento da mídia. Na maioria das vezes, foram agrupados aos estudos sobre a língua materna e faltaram investimentos na formação de professores. Na Espanha, os estudos sobre o ensino das mídias focalizaram a instrumentalização técnica dos alunos, com a inclusão dos conteúdos no currículo escolar; sendo que, uma das competências principais a serem desenvolvidas pelos alunos foi o tratamento da informação e a competência digital. Em Portugal, incluiu-se, no currículo, a disciplina de Tecnologia de Informação e Comunicação nos anos finais do segundo ciclo, constituindo um investimento na produção de competências de caráter instrumental e na aquisição de equipamentos. O pesquisador considera que a França é o país que mais se aproximou das propostas de *media literacy*, na medida em que produziu um documento, por intermédio do *Centre le Liaison de Enseignement et des Médias d'Information*, intitulado *Kit sobre educação para a mídia*. Nele foi elaborado um roteiro de seis módulos,

cujo objetivo era promover o ensino da linguagem audiovisual, da análise de conteúdos e da produção midiática, bem como a consciência da existência da regulação e da autorregulação da atividade midiática.

No Brasil, a preocupação principal, ao se tratar da educação para a mídia, volta-se para o consumo passivo dos produtos midiáticos e para a apropriação dos recursos tecnológicos. O esforço maior está relacionado com o investimento na aquisição de recursos tecnológicos. Zanchetta (2009) destaca que os estudos acadêmicos realizados no Brasil estão em sintonia com os estudos europeus, mas, na prática, o país está distante de atingir os propósitos da educação para as mídias por não haver um programa de formação de professores e alunos que possa auxiliar a aprendizagem do uso das tecnologias em ambiente escolar. Além disso, para o pesquisador, a dificuldade da implantação do Kit no contexto brasileiro eleva o risco de “naturalização” do papel da mídia, haja vista a necessária preparação da escola para conseguir aderir à forma sistematizada e aprofundada dos conteúdos sugeridos no Kit.

### **3.2 Estudos empíricos: Experiências de educação para as mídias**

Passando para o quarto artigo analisado, “A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação”, de Eloíza Gurgel Pires, publicado em 2010, objetiva, principalmente, utilizar as mídias audiovisuais e seus processos de construção de subjetividades nos modos de ler, ver, pensar e aprender para que seja realizado um debate sobre a relação entre os campos da comunicação e da educação. Esse processo ocorre por meio da experiência audiovisual em espaços educativos.

Pires (2010) afirma que, devido ao fato da sociedade estar mediatizada, nos deparamos com múltiplas formas de mediação e difusão dos saberes. Nesse sentido, houve uma transformação nos modos de aprender os mesmos saberes e a tecnologia é responsável por alterar a relação entre os processos de tempo e espaço, que modificam as formas de relacionamento entre os indivíduos. A autora destaca a interpelação entre comunicação e educação empreendida pela experiência audiovisual em espaços educativos, defendendo que essas produções desafiam a escola a desenvolver um novo modo de ensino aprendizagem e ressaltando a importância do processo criativo contido nas atividades de construção e elaboração videográfica. Para a pesquisadora,

Hoje, verifica-se uma crescente produção audiovisual de jovens veiculada na internet; é possível encontrar projetos de vídeos nas escolas; proliferaram os

cursos de cinema e audiovisual. Ao redimensionarem os valores de uma ordem já estabelecida em uma ordem já estabelecida em um mundo concreto, sensível, visível, dinâmico, numa fusão de valores e tradições, os jovens ampliam as possibilidades do olhar. Numa produção midiática, criam representações de seu próprio grupo em suas histórias, como forma de definir identidades e de negociar amizades, o que evidentemente envolve trabalho coletivo. A escola, inevitavelmente, torna-se um espaço para negociações entre concepções de conhecimento e valores culturais. (PIRES, 2010, p. 287).

Pires (2010) explica que as novas propostas curriculares sugerem abordagens para a educação midiática: educar pela, com e para a mídia. Portanto, para a implantação dessa nova configuração é necessária uma nova maneira de organizar os espaços escolares e a relação desses espaços com o conhecimento, indicando o professor como o mediador principal dessa transformação. Pires (2010) explica que o conceito “educar pela mídia” é muito empregado na Educação à Distância, que, ao diversificar as mídias e as plataformas utilizadas, busca aproximar os alunos do objetivo de ensino, utilizando diferentes formas de organização do tempo-espaço do estudo.

Na concepção da autora, a educação com a mídia é mais comum nas escolas, todavia, é preciso que esses recursos sejam profundamente explorados nos processos de ensino e na construção de novos conhecimentos. Sendo assim, ela trata da perspectiva de que educar para a mídia enfatiza a importância da apropriação crítica dos diversos meios midiáticos voltados ao reconhecimento de suas linguagens e ao seu modo de produção, pois

Na contemporaneidade, os espaços educativos se deparam com a possibilidade de se apropriarem da cultura midiática para criar novos espaços de interação, nos quais alunos e professores tornam-se coautores na construção de conhecimentos, e de estéticas que implicam o reconhecimento do outro – num acontecimento ético. (PIRES, 2010, p. 293-294).

De acordo com Pires (2010), ao reconhecer que, no universo cultural dos jovens e nas telas audiovisuais, há novas formas de ler e escrever o cotidiano, a escola se constitui uma relevante mediadora dos processos de construção e desenvolvimento da linguagem audiovisual, de práticas de criação, expressão e comunicação.

O último artigo selecionado pela revisão sistemática de literatura é “Mídia-educação: uma experiência de cinema na educação”, de Sonia Cristina Vermelho e Ana Paula Machado Velho, publicado em 2016. Por meio de um relato de experiência sobre a realização de uma oficina de cinema em uma escola em Curitiba, a OFICINEMA, as autoras mostram um tipo de educação para as mídias que permita ao aluno pensar a sociedade e os indivíduos na cultura

contemporânea, permitindo que ele transcenda o caráter formativo-educacional contido nessa proposta de atividade. O objetivo do trabalho é, como explicam Vermelho e Velho (2016), a partir de uma atividade de produção audiovisual, perceber aspectos subjetivos expressados pelos alunos nos enredos e criação dos vídeos.

Assim, Vermelho e Velho (2016) relatam a possibilidade de, utilizando a linguagem do cinema, analisar as características psicológicas envolvidas na percepção da narrativa fílmica. Para elas, os produtos audiovisuais podem expressar peculiaridades inconscientes do grupo ou de membros do grupo que o produziu, pois, nesse processo criativo, é possível que sejam reveladas, de forma proposital ou inconsciente, as suas carências. Em suas palavras,

Em nossa pesquisa, tomamos esses conceitos como referenciais partindo do princípio de que uma produção artística é uma forma de manifestação do sujeito [...]. Com isso, nossa hipótese é de que as criações desses alunos podem expressar algo deles próprios e da nossa cultura. Como um trabalho coletivo, os produtos audiovisuais, as escolhas narrativas e os personagens, podem expressar representações de traços do inconsciente dos diversos membros do grupo e apontar sentimentos (relação de ódio, amor etc) fruto do meio social em que se formaram com o objetivo (inconsciente ou consciente) de externar suas carências. (VERMELHO; VELHO, 2016, p. 76).

Além disso, as autoras consideram a possibilidade dos alunos expressarem elementos da Indústria Cultural devido à potencialidade desses conteúdos serem reproduzidos. Nesse sentido,

As mídias encorajam o consumo de produtos, seja incitando a imitação do comportamento, pelo uso das roupas de moda, do corpo que deve ser modelado e mantido segundo padrões metronomicamente estabelecidos, seja induzindo a uma identificação com desejos que não são, necessariamente, próprios de cada um, mas padronizados e organizados para o consumo previsto e necessário, objetivando a produção em massa e o lucro. (VERMELHO; VELHO, 2016, p. 76).

Assim, para chegarem aos resultados de sua pesquisa, Vermelho e Velho (2016) relatam que primeiro foram identificadas, pela síntese das histórias dos estudantes, a problemática por eles abordada e a resolução encontrada para o conflito. Depois, foram constatadas as principais características das personagens e, na sequência, as pesquisadoras encontraram e agruparam os problemas sociais (temáticas) evidenciados nos vídeos: solidariedade, medo do desconhecido, violência, confiança/traição, experiência afetiva e limitação individual. Na investigação, também observaram a moral e os papéis sociais presentes em modelos estereotipados, semelhantes ao que é apresentado nas produções televisivas e cinematográficas dirigidas à

grande massa. Ficou evidente, para elas, que os jovens expressaram, em suas produções audiovisuais, os impasses individuais e coletivos. Com isso, Vermelho e Velho (2016) concluíram que a experiência de Oficinema, por meio do uso das mídias, possibilitou, aos estudantes, externarem os conflitos e dilemas vividos pelos jovens e adolescentes.

Os estudos brasileiros sobre a temática da educação para as mídias nos apresentaram reflexões sobre como ela é abordada na Europa, considerações sobre a importância desse ensino nos sistemas de ensino e dois exemplos práticos do ensino utilizando a mídia como recurso. A seguir realizaremos uma análise de dois documentos importantes para a elaboração dos currículos das escolas brasileiras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de identificar como as mídias e as tecnologias digitais são abordadas no contexto da promoção do desenvolvimento de conteúdos e habilidades educativas.

#### 4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL CURRICULAR BRASILEIRA E A TECNOLOGIA

Neste capítulo, pretende-se analisar de que maneira a educação para as mídias está inserida nas propostas curriculares brasileiras, a saber: nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O intuito é verificar se as propostas da UNESCO são, de algum modo, contempladas nesses dois documentos.

Optou-se por analisar duas versões de parâmetros curriculares nacionais, pois os PCN direcionaram o currículo brasileiro de 1997 até 2017, quando foi substituído pela BNCC. Desde então, essa base curricular está orientando os conteúdos mínimos voltados à Educação Básica de todas as redes escolares e em cada estabelecimento de ensino do Brasil.

Por currículo, nesta pesquisa, entende-se “o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas na escola” (SAVIANI, 2016, p. 57, grifo do autor), ou seja, a escola deve se propor a realizar e desempenhar o que lhe é próprio. Nesse sentido, a escola utiliza-se de seus currículos para sistematizar os conhecimentos científicos neles propostos. Na perspectiva de Saviani “a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna” (SAVIANI, 2016, p. 61), isto é, deixa clara a importância da escola, do ensino sistematizado e do currículo no desempenho de seu papel social. Embora as bases curriculares sejam apenas direcionamentos mais amplos, elas exercem um papel importante na seleção dos conteúdos e indicam a relevância de determinadas temáticas.

Os documentos curriculares foram elaborados a partir de um debate ocorrido na sociedade brasileira iniciado pela Constituição Federal (CF) de 1988, que, em seu artigo 205, assevera que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As bases para uma educação que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa e que seja promovida em colaboração com a sociedade necessita de um currículo nacional com conteúdos mínimos, conforme definido no artigo 210 da CF: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Nesses artigos da Constituição é evidenciada a necessidade da construção de um documento que certificasse os conteúdos mínimos comuns para todo o território nacional. Naquela época havia uma preocupação maior

com o Ensino Fundamental, porém, após 11 anos da promulgação da Constituição Federal, foi decretada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394/96, que determinou, em seu artigo 9º, inciso IV, que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, construísse um documento norteador curricular, constituído de conteúdos mínimos, que estabelecesse competências e diretrizes para os três níveis de ensino obrigatórios.

Além disso, cabe observar que, com a implantação da LDB, o foco passa a ser, também, o Ensino Médio, haja vista que o artigo 4º da Lei nº 12.796/13 – nova redação dada à LDB –, determina que a Educação Básica é obrigatória e gratuita aos educandos dos quatro aos 17 anos, portanto, matriculados na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio.

#### **4.1 Os parâmetros Curriculares Nacionais e a tecnologia**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem um conjunto de documentos que orientaram os currículos no Brasil durante duas décadas. O volume introdutório foi editado em 1997 e, no ano seguinte, foi publicada a versão para o Ensino Fundamental. Eles foram elaborados em 10 volumes destinados aos anos iniciais, primeiros aos quintos anos, e outros 10 volumes para os anos finais, sexto ao nono anos, do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Os volumes, para as duas etapas do Ensino Fundamental foram organizados com as seguintes temáticas: Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 - Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 - Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; volume 6 – Arte, Volume 7 - Educação Física; Volume 8 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde e Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Para o Ensino Médio, os PCN foram editados volume único em 2000, estruturados em quatro partes: Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. É importante destacar que os PCN orientaram o currículo brasileiro até 2017, quando a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada (BRASIL, 2017).

No que concerne ao objeto desta pesquisa, que é a educação para as mídias digitais, interessa-nos conhecer quais eram as orientações curriculares voltadas ao uso das tecnologias, sobretudo quando se trata da formação de um usuário crítico das mídias. Costa (2020), ao analisar o documento introdutório dos PCN, identificou que as palavras “digital” e “digitais”



não apareciam e que o termo mais utilizado era “novas tecnologias”. Notou ainda que esse termo não estava relacionado ao estímulo ao uso das tecnologias nas escolas, mas sim ao uso das tecnologias ligadas ao contexto educacional, como outros recursos que apoiavam as aulas, não propriamente de cunho tecnológico, como podemos perceber no trecho:

A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta. É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1997, p. 67).

É compreensível que o termo tecnologia digital não aparecesse na versão introdutória dos PCN de 1998, pois, àquela época, as tecnologias digitais ainda não estavam disseminadas entre a população brasileira (COSTA, 2020, p. 79). Ainda assim, nos PCN, já se fazia presente a discussão sobre a importância da aprendizagem das TIC nas escolas e a necessidade e dificuldade de equipar as escolas naquele momento, como mostra o excerto a seguir:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas. (BRASIL, 1998, p. 96).

No documento, também é evidenciada a referência ao uso das tecnologias digitais para ampliar as maneiras de ensinar e propiciar a autonomia do aluno na busca de informações, a exemplo do seguinte fragmento:

A tecnologia deve ser utilizada na escola para ampliar as opções de ação didática, como objetivo de criar ambientes de ensino e aprendizagem que favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e análise, a troca de idéias, de forma que o aluno possa ter autonomia no seu processo de aprendizagem, buscando e ampliando conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 156).

Podemos reconhecer trechos, nos PCN, em que o uso do computador supera o papel de instrumento que mostra imagens e vídeos. Contudo, a perspectiva adotada estava centralizada no uso do computador como instrumento para acesso às informações, sem que houvesse preocupação com a qualidade das informações visualizadas, tampouco com o preparo dos estudantes para avaliar os conteúdos acessados. De acordo com o documento,

A incorporação de computadores no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos de ensino já existentes, pois não se trata de aula com “efeitos especiais”. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender.

[...] favorece a interação com uma grande quantidade de informações, que se apresentam de maneira atrativa, por suas diferentes notações simbólicas (gráficas, lingüísticas, sonoras etc.). As informações são apresentadas em textos informativos, mapas, fotografias, imagens, gráficos, tabelas, utilizando cores, símbolos, diagramação e efeitos sonoros diversos; [...].

[...] pode ser utilizado como fonte de informações. Existem inúmeros softwares que oferecem informações sobre assuntos em todas as áreas de conhecimento. Além disso, é possível utilizar a Internet como uma grande biblioteca sobre todos os assuntos. Algumas pessoas descrevem a Internet como um tipo de repositório universal do conhecimento [...]. (BRASIL, 1998, p. 147).

Outro ponto apresentado é motivação associada ao uso das ferramentas tecnológicas:

A motivação é outra ideia bastante associada ao uso de tecnologias. Sem dúvida, os alunos ficam muito motivados quando utilizam recursos tecnológicos nas situações de aprendizagem, pois introduzem novas possibilidades na atividade de ensino. Por exemplo:

- dão sentido às atividades escolares, na medida em que há uma integração entre a escola e o mundo cultural em que os alunos estão inseridos;
- apresentam a informação de forma muito atrativa, pois incluem textos, imagens, cores e sons;
- variam a forma de interação com os conteúdos escolares (aprender por meio de textos imagens e sons, simulações de ambientes, exploração de estratégias etc.);
- verificam rapidamente o efeito produzido pelas operações realizadas;
- permitem observar, verificar, comparar, pensar, sobre o efeito produzido pelas operações efetuadas, sem precisar realizar tarefas que seriam exaustivas se fossem feitas apenas com lápis e papel;
- realizam atividades complexas com mais rapidez e eficiência;
- possibilitam interagir com pessoas que moram em lugares distantes (via Internet). Apesar dessas indicações, em outras partes desse documento, há

tentativas de diminuir o poder dado às tecnologias enquanto recursos digitais, o que evidencia contradições BRASIL,1998, p. 156).

A visão dos autores dos PCN sobre o uso dos computadores e da Internet nos parece um tanto ingênua e ufanista condizente com a perspectiva de muitos entusiastas das tecnologias na educação preponderante na década de 1990.

No que se refere mais especificamente à educação para as mídias, realizamos uma pesquisa da palavra “mídia” no documento introdutório dos PCN para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997 e 1998) com o intuito de identificar qual era o posicionamento dos autores da época. Foram localizadas 3 e 19 ocorrências, respectivamente. Pudemos constatar que, para os anos iniciais, a palavra foi relacionada ao uso educativo, como um recurso didático. Já no documento direcionado aos anos finais, foi demonstrada maior importância à mídia, observada no maior número de vezes em que a palavra foi utilizada e mediante a destinação de um trecho, transcrito a seguir, voltado ao assunto Mídia:

É evidente a importância dos meios de comunicação no cotidiano dos adolescentes e jovens. O rádio e a televisão, ao lado das revistas, constituem-se nas principais fontes tanto de fantasia quanto de informação acerca do que se passa no mundo. A qualidade da maior parte das programações é, sem dúvida, muito discutível. Informações tendenciosas, tanto naquilo que é dito quanto naquilo que deixa de ser dito; produções artísticas pouco elaboradas; incentivo ao consumo desenfreado; valorização de atitudes violentas e discriminatórias. No entanto, a mídia oferece a cada um, e não só aos jovens, a possibilidade de distrair-se de suas preocupações, informar-se e até mesmo de resignar-se com as dificuldades enfrentadas em face da enxurrada de tragédias alheias. Por isso, a estratégia de alguns educadores de tratar a mídia como adversária acaba funcionando como um distanciamento entre esses e os alunos. A mídia pode ser uma grande aliada no processo educacional: é importante aproveitar o conhecimento que ela propicia e propor trabalhos de reflexão sobre as programações, incentivando um olhar crítico. (BRASIL, 1998, p.120).

Nos PCN (1998), há a suposição de que os jovens sabem interpretar bem as mídias e uma visão ingênua desse suporte de informação como aliado. Enquanto o documento demonstra a relevância dos meios de comunicação, entendidos como um dos principais suportes de informação e distração, inversamente, questiona o valor das informações veiculadas, seu consumo excessivo e a influência de comportamentos violentos e discriminatórios. Além disso, defende que as questões negativas associadas às mídias não devem impedir os professores de aliá-las ao processo pedagógico, devendo ser empregadas em propostas de atividades que levem à reflexão sobre os produtos e as programações midiáticos.

Nota-se uma perspectiva ingênua quanto ao consumo das mídias e sua influência sobre os jovens, principalmente a da televisão, na medida em que o documento considera que, os jovens ao se apropriarem dos conteúdos ali veiculados, são capazes de reelaborar os chamados “bens culturais”, como se pode observar no trecho abaixo:

Do ponto de vista educativo, o problema não está no consumo, mas no consumo passivo de tudo que é veiculado. Numa época em que a imagem é particularmente valorizada, a influência da televisão entre os jovens vem crescendo acentuadamente. A ampla difusão, pela televisão, do que acontece com os adolescentes e jovens no mundo inteiro influencia a produção dos estilos em todos os níveis, contribuindo decisivamente para que um mesmo estilo possa ser encontrado nos mais diversos continentes. A partir dessa amplitude, os jovens são criticados como meros consumidores, como meros imitadores. E aqui é preciso cuidado: o que se observa é uma relação complexa, pois os jovens, ao mesmo tempo que assimilam, fazem uma reelaboração do bem cultural. A mídia tem se mostrado extremamente eficaz e rápida na percepção e apropriação de elementos culturais inovadores produzidos por certos grupos juvenis, dando a falsa impressão de ser a autora das inovações. (BRASIL, 1998, p.120).

Em 1990, portanto, alguns anos antes da publicação dos PCN, a UNESCO, durante a Conferência Internacional sobre Educação para as Mídias, defendeu as medidas de formação de professores, bem como a “[...] preocupação com a escuta e a participação efetiva de crianças e jovens, no ‘espírito da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e Adolescente’, em ações e programas de mídia-educação que lhes são destinados” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1091), orientando os países signatários nesse sentido. Em 1999, ano seguinte à implantação dos PCN, a UNESCO realizou a conferência *Educando para as mídias e para a era digital*, que considerou que o uso das novas mídias não deveria ser restrito ao caráter técnico, e sim à promoção de estudos das influências nos indivíduos concernentes às questões cognitivas, linguísticas, estéticas e socioculturais (BÉVORT; BELONI, 2009, p. 1092). Essa conferência também evidenciou a necessidade de a educação para as mídias ser direcionada não somente às crianças, mas também aos pais e professores. Outro aspecto observado foi a necessidade da promoção de desenvolvimento de programas de formação de professores não apenas para o domínio do uso das mídias, mas também da Educação para as Mídias, envolvendo e em diálogo com a comunidade de pais, de profissionais da mídia e de vários setores da sociedade (., 2011, p. 41).

Em 2000, a UNESCO publicou o relatório *Educação para os Media*, que já apresentava a preocupação com a exclusão social dos estudantes que não tinham a oportunidade de se comunicar por meio das mídias e/ou não estavam capacitados a analisar com olhar crítico os

conteúdos comunicacionais dos meios midiáticos (PINTO *et al.*, 2011. p. 41). Outro ponto apresentado no documento é a educação para as mídias com o objetivo de capacitar os indivíduos para expressarem-se de forma livre e terem o direito à informação. Desse modo, estariam mais capacitados à participação e interação social e mais aptos para exercerem a cidadania democrática.

Nos PCN (1998), por outro lado, as tecnologias eram tidas como ferramentas pedagógicas e instrumentos de motivação dos alunos para uma aula mais atrativa. Ainda tinham o enfoque de suporte de informação, embora a percepção de que as mídias poderiam influenciar os estudantes em seus modos de ser e viver (BRASIL, 1998, p. 120), timidamente, começasse a aparecer. Já a UNESCO indicava os países signatários a superarem a concepção de uso das mídias como suporte técnico, bem como orientava para o investimento em estudos e formação em Educação para as mídias de forma abrangente, envolvendo não só os alunos, mas também pais, educadores e setores da sociedade, e demonstrava a importância de capacitar os indivíduos para a participação social e o exercício da cidadania, como esclarecem Pinto *et al.* (2011. p. 41).

O PCN foi, desse modo, um documento importante na construção de uma diretriz curricular nacional e a primeira proposta que orientou professores, escolas e sistemas educacionais no sentido do que era necessário ensinar aos estudantes, mantendo em vigor por aproximadamente vinte anos. Mesmo contendo uma visão limitada em alguns assuntos e situações, ele fez parte da construção dos documentos que temos hoje como balizadores do currículo educacional brasileiro.

#### **4.2. A Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais**

Em 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, foi promulgado o Plano Nacional da Educação (PNE), cuja meta sete, “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014), indicava a elaboração das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica, que, na sua criação e edição, foi intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DNC); e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Estratégia 1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos

currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...]. (BRASIL, 2014).

Em 2018, após várias versões, foi homologada a versão final da BNCC, que se autodefiniu como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC (2018) é, pois, um documento normativo que organiza o currículo escolar formal para a Educação Básica, objetivando assegurar, aos educandos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados pelo PNE. O principal objetivo da BNCC é o de ser um balizador da qualidade do currículo na Educação Básica, por meio de propostas comuns a todos os educandos do território nacional.

A organização desse documento destaca dez competências gerais, que sintetizam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais e que devem ser proporcionados aos estudantes durante seu ensino básico na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Partindo desse princípio, a BNCC (2018) define competência como “[...] 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” (BRASIL, 2018, p. 8).

Costa (2020, p. 69) afirma que, na BNCC, a “recomendação de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em processos educacionais formais, no Brasil, aparece de maneira mais contundente”. Sendo assim, podemos observar que, dentre as dez competências gerais direcionadas ao ensino de toda a Educação Básica presentes no documento, quatro relacionam-se ao uso das Tecnologias Digitais.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Mendonça e Soares (2020, p. 1018), em uma análise sobre a versão final da BNCC, identificaram “uma tentativa de incluir no fazer pedagógico o trabalho com as tecnologias digitais reconhecendo as mudanças ocorridas na contemporaneidade”, o que indica um possível reconhecimento de que os modos de viver e aprender na sociedade mudaram com a inserção das tecnologias digitais. Para além disso, tais tecnologias mudaram também a relação com o saber ao proporcionarem maior acesso à informação. A imensidão de informações demanda uma série de habilidades críticas sobre a utilização da Internet. Nesse sentido, a relação com as mídias não pode ser reduzida ao entretenimento.

Evidenciou-se, ao apreciar todo o texto, que a BNCC ao suscitar a temática das Tecnologias Digitais, abordada de forma abrangente em todo o documento, propõe habilidades tecnológicas para todas as etapas da Educação Básica. Porém, elas ainda são tratadas como um recurso a ser utilizado para atingir uma determinada aprendizagem. Mendonça e Soares (2020, p. 1029) destacam que “em alguns casos verificamos que as tecnologias digitais tendem a ser utilizadas como ferramentas, reduzindo, assim, a sua capacidade de potencialização da aprendizagem”.

Para Mendonça e Soares (2020, p. 1029) “o fato do tema ‘tecnologias digitais’ compor as competências gerais do documento demonstra que a objetificação [SIC] da BNCC é que estas sejam reconhecidas como um eixo norteador de novas práticas pedagógicas, reforçando o

caráter transdisciplinar do tema”, lembrando que o tema “tecnologias digitais” está evidenciado nas competências nº 1, 2, 4 e 5, transcritas acima.

Na competência cinco, fica evidente que a BNCC considera o ensino do uso das tecnologias digitais como um fator importante na construção de competências e habilidades, por isso, o tema deve ser objeto de ensino (MENDONÇA E SOARES, 2020, p. 1030). Ao propor que as tecnologias de informação e comunicação precisam de um olhar crítico, significativo, reflexivo e ético nas práticas sociais, observa-se um reconhecimento de que as tecnologias influenciam os modos de ser e de viver dos alunos da Educação Básica. É relevante também a preocupação de que os alunos precisam produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria no meio digital, pois denota a importância da competência inventiva e trata a tecnologia como algo que transcende o caráter instrumental, mostrando, assim, a possibilidade e a necessidade de ir além e utilizar a tecnologia para o desenvolvimento de competências e habilidades de caráter criativo e inovador.

No trecho abaixo, que trata do Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, o documento destaca que

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p. 61).

É fato que a sociedade contemporânea e tecnológica transformou os modos dos alunos escreverem e lerem, e também trouxe outras formas de linguagem, indicando a necessidade de a escola integrar essa nova realidade a suas ações. Mendonça e Soares (2020, p. 1031) verificam “que apesar da BNCC ter seu caráter prescritivo, ela busca inserir no contexto escolar as novas linguagens que permeiam nosso cotidiano e que isso pode contribuir para a inserção das tecnologias digitais na sala de aula”. Contudo, para que isso aconteça de fato, é imprescindível que haja a promoção de uma vasta formação dos professores, objetivando que compreendam a relevância que o desenvolvimento das competências digitais possui para seus alunos. Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais em sala de aula pode contribuir para aulas mais “criativas, interativas e colaborativas e o professor deve se apropriar dessa potência” (Mendonça e Soares, 2020, p. 1036). Do mesmo modo, é importante que a linguagem digital seja utilizada em sala



de aula com aprofundamento de questões relacionadas ao seu uso crítico e com a capacidade do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Para Costa (2020), a BNCC não assume a posição de desenvolver o pensamento crítico, apenas fomenta o uso das TDIC na escola. Afirma ainda que o documento se organiza “num discurso vazio desacompanhado de dados comprobatórios e de evidências de viabilidade de contexto” (COSTA, 2020, p. 81). Em decorrência desse discurso, o documento assume o uso das tecnologias como uma ferramenta didática a serviço do professor.

Na citação abaixo, a BNCC relaciona o aspecto da priorização do uso das TDIC à qualidade da educação, como se esse fato bastasse para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas:

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 487).

Outro aspecto analisado na BNCC é a ênfase na necessidade do uso das tecnologias para o preparo dos jovens ao mercado de trabalho, como revela o excerto:

É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473).

Ao analisar esses dois aspectos, Costa (2020, p. 82) assevera que “há outros interesses político-econômicos que orientam o documento em questão”. Ademais, há trechos que fomentam o ensino do uso das tecnologias como ferramentas e ainda colaboram com o consumo tecnológico em detrimento da sua utilização para contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, a exemplo de: “[...] apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 467). O pesquisador indica vários trechos em que o documento faz a defesa da utilização das ferramentas tecnológicas como instrumentos, enfatizando a fluência digital e não a função de colaborar com o ensino-aprendizagem do pensamento lógico. Em suas palavras,

Fica clara a intenção do documento em questão em favorecer um ensino de TDIC com foco muito operacional e raso do que diz respeito ao desenvolvimento intelectual. Ao mesmo tempo que exalta as TDIC, tira espaço de outros conhecimentos científicos importantes, como se as TDIC anulassem algumas áreas. Trata-se de um pensamento que coloca as tecnologias digitais como determinantes e salvadoras dos problemas educacionais brasileiros. (COSTA, 2020, p. 83).

Costa (2020) considera que as TDIC, na BNCC, vêm engendradas pelos interesses mercadológicos ao invés de ser meio de conjunção dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, estando, desse modo, distante das reais condições socioeconômicas do brasileiro, haja vista sequer considerar se haverá ou não investimentos em recursos tecnológicos nas escolas e muito menos na formação de professores, uma vez que ela prevê um aumento na intensidade dos usos das ferramentas digitais.

É relevante o ensino das TDIC na Educação Básica que vá além do uso instrumental, devendo ser ensinada a perspectiva fundante da área da informática de forma a dar condições para os alunos utilizarem-nas consciente e criticamente, integradas a outras áreas de conhecimento. Diante da problemática apresentada, há o fato de que as escolas públicas brasileiras não estão estruturadas com material humano e tecnológico para esse ensino proposto pela BNCC. Desse modo, fica clara a necessidade de criação de políticas que priorizem a aquisição de recursos tecnológicos – equipamentos, conectividade – e a formação de professores (COSTA, 2020).

É importante sublinhar ainda que

Defendemos o pensamento dialético que fundamenta nossas relações com a natureza. Assim, antes de negar a realidade concreta que demanda sim conhecimentos de tecnologias digitais das pessoas e quando elas não sabem elas alimentam o ciclo da exclusão digital, é preciso começar a fazer e tratar as exceções, pois a realidade já está sendo construída com as TDIC fazendo parte dela. Em vez de negar sua integração, o que mantém os excluídos e ainda gera novos, é preciso lutar por condições de excelência nas escolas públicas, bem como recursos humanos apropriados para poder qualificar o ensino e, inclusive, integrar as TDIC aos ambientes escolares (COSTA, 2020, p. 87).

Nesse sentido, a exclusão digital é um aspecto que deve ser observado, pois se se leva em conta que a maioria dos estudantes utiliza tecnologias digitais, aumenta-se ainda mais essa exclusão. Ou seja, é preciso considerar a parcela que está excluída digitalmente. Nesse contexto, as escolas públicas precisam estar equipadas com recursos materiais e humanos para propiciar

um ensino de qualidade, incluindo e possibilitando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades nos ambientes escolares (COSTA, 2020, p. 87).

Empreendemos uma busca das palavras “mídia” e “mídias” na BNCC e identificamos 66 menções, indicando um avanço na preocupação com o consumo crítico das mídias, haja vista a proposição de uso das mídias como forma de linguagem e de produção de conhecimentos, como destaca a citação abaixo, que concerne a uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

6. Compreender e utilizar tecnologias de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63).

No decorrer de todo o documento, verifica-se que as mídias são mencionadas, na maioria das vezes, dentro do componente da Língua Portuguesa. A título de ilustração, transcrevemos um trecho da introdução, que faz referência às práticas de linguagem contemporâneas, às ferramentas de edição e às experiências de produção de texto nos ambientes midiáticos e virtuais:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2018, p. 66).

No excerto acima, fica evidente a utilização dos recursos midiáticos e tecnológicos como ambientes de produção e consumo de informações, mas, na sequência, a BNCC começa

a realizar uma reflexão crítica a respeito das dimensões éticas, estéticas e políticas do uso das plataformas elencadas. Desse modo, conclui que

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2018, p. 68).

O documento discute também sobre outras questões importantes no âmbito do ambiente midiático e digital, como a viralização de conteúdos midiáticos, a verificação da veracidade de informações, a fronteira entre o público e o privado, o excesso de exposição nas redes sociais e a diversidade de opiniões. Diante dessas questões propõe, à escola,

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2018, p. 69).

Cabe ressaltar que a UNESCO, sete anos antes da publicação da BNCC, por meio de um grupo de especialistas, elaborou o *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, um currículo de formação de professores em mídia e literacia informacional, que elenca os temas e as competências que os docentes devem desenvolver no âmbito da Alfabetização Midiática e Informacional. Além disso, o documento propõe, como elemento de alfabetização midiática, a aprendizagem sobre as mídias, como ilustra o quadro 8:

#### Quadro 8 – Elementos de Alfabetização Midiática

1. Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas.
2. Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções.
3. Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia.
4. Compromisso, junto às mídias, com a autoexpressão e a participação democrática.

5. Revisão das habilidades (incluindo as TIC) necessárias à produção de conteúdo pelos usuários.
--

**Fonte:** Adaptado de Wilson *et al.* (2013, p. 18).

Wilson *et al.* (2013) utilizam o termo Alfabetização Midiática Informacional (AMI) com a intenção de abranger as diversas áreas de estudo sobre as mídias e as TIC unificando e sistematizando os conhecimentos e ideias de diversos autores que estudam a temática. Objetivam, desse modo, incorporar os conhecimentos primordiais sobre:

[...] as funções da mídia, das bibliotecas, dos arquivos e de outros provedores de informação em sociedades democráticas; (b) as condições sob as quais as mídias de notícias e os provedores de informação podem cumprir efetivamente essas funções; e (c) como avaliar o desempenho dessas funções pela avaliação dos conteúdos e dos serviços que são oferecidos. (WILSON *et al.*, 2013, p. 16).

Estudando e refletindo sobre as funções da mídia de informação nas sociedades democráticas a AMI tem o objetivo de possibilitar que os educandos façam uso das mídias e dos meios de informação de maneira significativa. A principal intenção da AMI, desse modo, é promover competências e habilidades de pensamento crítico, mas visam também a que os indivíduos se apropriem dos conteúdos de qualidade produzidos pelas mídias e de outros produtos portadores de informações. (WILSON *et al.*, 2013, p. 16).

Os autores de *Alfabetização Midiática Informacional* (2013) inferem que o mais importante benefício do ensino da AMI é capacitar os indivíduos para que possam usufruir de seus direitos humanos essenciais, principalmente os contidos no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressa que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão, este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras” (ONU, 1948).

O ensino da AMI pretende propiciar, à escola, benefícios no processos de ensino-aprendizagem, uma vez que se propõe a contribuir para o empoderamento do cidadãos e a utilizar a instituição de ensino para transmitir conhecimentos importantes sobre as mídias e os meios de informações de modo que os educandos estejam habilitados a avaliar os conteúdos midiáticos e promover, por meio de uma sociedade alfabetizada em mídia e informação, o desenvolvimento de sistemas de informação livres, independentes e plurais (WILSON *et al.*

2013, p. 20). O objetivo principal da AMI, dessa forma, é preparar os professores com seus conteúdos, capacitando-os para que essa aprendizagem se reflita no trabalho docente e, conseqüentemente, beneficie os alunos que, com o conhecimento adquirido, poderão participar de maneira consciente na sociedade, uma vez que estarão mais conscientes dos entremeios midiáticos e críticos ao realizar os consumos dos produtos difundidos pela mídia (WILSON *et al.* 2013, p. 20).

Cabe ainda atentar para a segurança e proteção das crianças e adolescentes, diante do consumo indiscriminado e livre dos meios midiáticos e tecnológicos no mundo atual. Nesse sentido, Pinto *et al.* (2011) chamam a atenção para a proteção das gerações contra eventuais efeitos nocivos das mídias, sobretudo com as crianças, e orientam que os programas governamentais de difusão e desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação no espaço escolar devem ser modernizadores ou tecnológicos e trazer consigo a educação para as mídias, pois consideram que somente o acesso à tecnologia não garante o exercício da cidadania. Assim sendo, é necessária uma terceira orientação, que é capacitadora e se respalda no princípio de que os sujeitos precisam desenvolver capacidades e autonomias progressivas em sua relação com as mídias desde a infância. Encontram-se, entre essas capacidades, as práticas ativas, as críticas, as capacidades de expressão e de participação a serem desenvolvidas por meio da orientação e da mediação. Conseqüentemente, tais capacidades compõem os objetivos da educação para as mídias.

Não obstante, para os autores, é preciso considerar que a educação para as mídias equivale à educação para a comunicação e a cidadania, compreendendo todo o contexto, pois

[...] visa as competências, os conhecimentos e a compreensão que permitem aos consumidores utilizarem os meios de comunicação social de forma eficaz e segura. As pessoas educadas para os media são capazes de fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (PINTO *et al.*, 2011, p. 23).

**Quadro 9** – Principais temáticas abordadas pela UNESCO que envolvem as mídias e as tecnologias

<b>UNESCO</b>
Desenvolvimento de programas abrangentes de educação para a mídia em todos os níveis de ensino (UNESCO, 1982).

Formação de professores e conscientização das demais partes interessadas na esfera social (UNESCO, 1982).
Promoção de estudo sobre os aspectos técnicos das novas mídias e de suas influências nos indivíduos (UNESCO, 1999).
Necessidade de uma educação que seja dirigida a pais, crianças e professores – sobre UNESCO (1999) por (PINTO <i>et al.</i> , 2011, p. 41).
Promoção da elaboração e do “[...] desenvolvimento de programa de formação de professores no domínio da Educação para os Media [...]” – sobre UNESCO (1999) por (PINTO <i>et al.</i> , 2011, p. 41).
Consideração de que a impossibilidade de acesso à informação pode gerar uma nova forma de exclusão social – sobre UNESCO (2000) por (PINTO <i>et al.</i> , 2011, p. 41).
Busca por uma educação para as mídias que capacite os indivíduos para uma atitude crítica em relação aos meios midiáticos – sobre UNESCO (2000) por (PINTO <i>et al.</i> , 2011, p. 41).
Busca por uma educação para as mídias que capacite os cidadãos ao exercício da liberdade de expressão e do direito à informação e, com isso, da cidadania democrática – sobre UNESCO (2000) por (PINTO <i>et al.</i> , 2011, p. 41).
Promoção do “[...] acesso a todos os tipos de mídia que são ferramentas potenciais para entender a sociedade e participar da vida democrática” (UNESCO, 2007, p. 1, tradução nossa).
Desenvolvimento de “[...] habilidades para a análise crítica de mensagens, seja em notícias ou entretenimento, a fim de fortalecer as capacidades dos indivíduos autônomos e usuários ativos” (UNESCO, 2007, p. 1, tradução nossa).
Incentivo à “[...] produção, criatividade e interatividade nos diferentes campos da mídia comunicação” (UNESCO, 2007, p. 1, tradução nossa).
Indicação do papel dos sistemas educacionais de proporcionarem a educação para as mídias – sobre a UNESCO Agenda de Paris (2007) por Bévort e Belloni (2009).
Atenção à “[...] necessidade da mídia-educação face à onipresença das mídias na vida social, principalmente na vida dos jovens, com elementos importantes da cultura contemporânea” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1099).

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao analisarmos as principais temáticas abordadas pela UNESCO, é notório que suas orientações são abrangentes, principalmente quando essa instituição apresenta a necessidade de

ações não só para as escolas, mas também para professores, pais e membros da sociedade civil; indica que sejam realizadas pesquisas sobre as influências das mídias na vida dos indivíduos; bem como a realização de formação de professores sobre educação para as mídias de modo não apenas instrumental, mas também no que diz respeito ao ensino crítico, reflexivo e que leve os alunos ao uso consciente para o exercício da democracia e a liberdade de expressão.

Quanto à abordagem da educação para as mídias, Pinto *et al.* (2011) destacam que os recursos midiáticos podem ser utilizados, na educação, como instrumentos pedagógicos e, dessa maneira, o emprego das tecnologias é classificado como uma aprendizagem com as mídias, de modo que a aprendizagem não seja o mesmo que aprender sobre as mídias. Acerca da abordagem das mídias na educação, asseveram que

[...] essencialmente três grandes vertentes:

- os media como campo ou objecto de estudo, ou seja, compreender os media como instituições sociais específicas e o seu impacto na vida social. O principal objeto é aprender acerca dos media;
- os media como meio de comunicação ou de expressão e de produção: procura-se valorizar e promover as experiências conducentes à criação de conteúdos de natureza diversa, recorrendo a diferentes tipos de ferramentas. É valorizada a vertente de produção com o objecto de aprender a utilizar os media;
- os media como um conjunto de recursos diversificados que podem contribuir para o enriquecimento do processo educativo. Trata-se de utilizar os produtos dos media pra promover reflexão e análise acerca de um tema. Consiste em aprender com/atraves dos media. (PINTO *et al.*, 2011, p. 30-31).

As vertentes abordadas no documento citado nos direcionam para a relevância de investigar o que e como se comportam os meios midiáticos, o quanto as mídias estão inseridas nos cotidianos familiares e educacionais, bem como as suas influências sobre os indivíduos. Outros aspectos abordados são o da aprendizagem mediante as experiências que utilizam as mídias como instrumento educativo e o da importância de aprender a utilizá-las de forma reflexiva e consciente. Essas vertentes são a base para a criação de um amplo conjunto de temas a serem explorados e organizados sistematicamente, acrescentam Pinto *et al.* (2011).

A BNCC é um importante documento para a educação brasileira, pois propõe conteúdos mínimos para a Educação Básica e explicita as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos no decorrer de seu processo de escolarização. É inegável a ocorrência de um avanço considerável para o contexto educacional e, ao tratar das mídias e das tecnologias digitais, possibilitou também a reflexão sobre algumas problemáticas encontradas no uso indiscriminado e irreflexivo desses meios.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar e discutir a educação para as mídias no contexto educacional brasileiro dos últimos dez anos, com o intuito de contribuir para futuros aprimoramentos teóricos e pedagógicos na formação crítica de estudantes da Educação Básica. Para delimitação do campo de estudo, no primeiro capítulo, recorreremos aos documentos e às diretrizes elaborados pela UNESCO em suas conferências e comissões desde o ano de 1982, ou seja, da declaração de Grünwald até o documento Alfabetização Midiática Informacional – Currículo para Formação de Professores, publicado no Brasil em 2013. A análise de tais documentos possibilitou-nos compreender que os conceitos e as definições de educação para as mídias ou mídia-educação avançaram, tendo sido construídas e elaboradas segundo as mudanças no modo como a sociedade interagia com as mídias ao longo dos anos.

No segundo capítulo, descrevemos a importância da inclusão digital como pressuposto essencial na superação do acesso passivo e recreativo dos conteúdos digitais e com estímulos para que os indivíduos se beneficiem de uma formação educacional digital mais crítica, consciente e ativa para o uso das mídias (PRIOSTE; RAIÇA, 2017). Também foram evidenciadas situações relacionadas à segurança e proteção das crianças no meio virtual que, se não forem observadas pelos seus adultos responsáveis, poderão trazer prejuízo ao seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual, afetando, assim, a sua saúde. Essa questão é descrita no texto a partir de considerações levantadas pela ANDI, pela SBP, por Prioste e Raiça (2017), e por Teixeira (2012). Além disso, foram apresentados alguns indicadores concernentes à utilização da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Também se destacou a importância de proporcionar uma educação tecnológica que vai além do acesso às tecnologias e leva em conta a apropriação dos recursos tecnológicos (BIZELLI, 2015, p. 3).

No capítulo seguinte, procedeu-se a uma pesquisa sobre a legislação voltada à proteção à infância e juventude no Brasil para conhecer quais leis regem a proteção das crianças fora e dentro de ambientes virtuais, e propõem políticas para a infância, tornando possível localizá-las desde a Constituição Federal, que, em seu artigo 4º, assegura proteção integral à criança e, no artigo 227, prevê a criação do ECA, que foi promulgado em 1990, sofreu várias alterações em 2008 até o artigo 241-A, que combate a pornografia infantil inclusive na Internet, e, mais adiante, em 2016, ao dar nova redação ao parágrafo primeiro do artigo 260, que dispõe sobre políticas de primeira infância. Além disso, em 2014, promulgou-se uma lei que estabeleceu os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, e, em 2015, instituiu-

se o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), para, finalmente, em 2018, surgir a LGPD, que protege as informações pessoais de crianças e adolescentes, assegurando um limite ao compartilhamento de informações pelas redes sociais, escolas e instituições sociais. A Classificação Indicativa também é considerada um documento importante, com a finalidade de regular e proteger a população infanto-juvenil da exposição de conteúdos impróprios às diversas faixas etárias, servindo de orientador a pais e responsáveis.

Na sequência, procurou-se pesquisar os estudos brasileiros que tratam da educação para as mídias no período de 2009 a 2019. Nessa pesquisa foram identificados cinco artigos, três de cunho teórico e histórico, e dois estudos empíricos. Concluiu-se que temos poucos estudos sobre essa temática no contexto brasileiro, necessitando, portanto, ser mais explorada. Zancheta (2009), ao investigar pesquisas sobre a educação para as mídias, observou que as temáticas abordadas estão em sintonia com as propostas europeias, porém, a realidade do país está bem longe de atingir os objetivos da educação para as mídias, principalmente por não propor formação para professores e alunos que propiciem uma aprendizagem dos usos das tecnologias digitais em ambiente escolar. Sendo assim, é evidente a urgência e a necessidade de implementação de políticas públicas e programas de formação para professores da educação básica, além de ajustes curriculares voltados à educação para as mídias.

Para investigar como ela está organizada no currículo brasileiro, realizamos um estudo sobre o modo como as tecnologias são abordadas nos PCN e na BNCC. Pudemos verificar que, nos PCN, pouco se tratou sobre tecnologia, uma vez que, à época, as escolas não eram equipadas com recursos tecnológicos. O documento considera as tecnologias digitais como instrumentos na busca de informações e ferramentas motivacionais para aulas mais atrativas. Ao compararmos a maneira como os PCN e a UNESCO pensavam as tecnologias na mesma década em que as diretrizes brasileiras vieram à luz, constatamos que um ano após o surgimento dos PCN, a UNESCO indicava a superação da concepção do uso das mídias como suporte técnico, mesma abordagem valorizada no Brasil.

No documento das BNCC, as tecnologias digitais são reconhecidas como fator de mudança na sociedade em quesitos como: modos de viver, ser e aprender. As tecnologias, nesse documento, também são vistas como eixo norteador das novas práticas pedagógicas, assim como ferramenta didática a serviço do professor e possui a capacidade de contribuir para o desenvolvimento de habilidades críticas. O documento propõe reflexões mais críticas importantes para o consumo das mídias no ensino de língua portuguesa, no desenvolvimento das práticas de linguagem, mas também sobre os usos dos recursos tecnológicos. Porém, é

possível notar um descompasso entre as concepções de educação para as mídias presentes nos documentos brasileiros e aquelas encontradas na proposta de ensino elaborada pela UNESCO.

Um ponto de reflexão se faz necessário mediante o fato de a exclusão digital não ser discutida na BNCC, que não menciona a necessidade de equipar as escolas, os professores e os estudantes de modo a diminuir as desigualdades de acesso aos recursos digitais. Outro aspecto notado no documento, é a ausência do apontamento da necessidade de investimentos em políticas nacionais de formação de professores na área da educação midiática, como propõe a UNESCO sete anos antes, com a elaboração do *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, que apresenta um currículo de formação em mídia e literacia informacional destinado ao público docente.

A partir da análise criteriosa de todos os documentos acima explicitados, concluiu-se que a educação para as mídias no Brasil, de um ponto de vista crítico, aparece precariamente nos documentos curriculares nacionais, pois, quando abordada, é apresentada de forma fragmentada e quase sempre pautada por um caráter mais técnico. Nos PCN, as mídias são tratadas como um recurso didático aliado ao processo educacional para instrumentalizar os professores na apresentação de imagens e vídeos, motivando os alunos para as aulas. Na BNCC, os recursos midiáticos ainda são considerados, na maioria das vezes em que são mencionados, como ferramenta motivacional a serviço do professor. A evolução voltada à educação para as mídias nesse documento é observada no fato de trazer conhecimentos e habilidades próprias dos recursos tecnológicos como parte das competências gerais para a Base Comum Curricular, porém ainda sem o aprofundamento necessário às questões críticas como segurança e proteção da infância. Por fim, não são consideradas as necessidades de políticas de inclusão digital e de formação de professores para o ensino crítico das mídias.

Nesses mesmos documentos, poucas vezes aparece a preocupação da segurança dos estudantes em ambiente virtual e do ensino preventivo, alertando os alunos sobre os perigos a que podem estar expostos e os cuidados a serem tomados. Quanto à legislação de proteção e segurança das crianças, consideramos que ela está avançada, se comparada com os documentos curriculares. O documento que trata da Classificação Indicativa, por sua vez, sinaliza os conteúdos midiáticos inapropriados para cada faixa etária, quando recursos audiovisuais são acessados. Contudo, ainda há a necessidade de ampliar sua aplicabilidade e seu reconhecimento, uma vez que ela incentiva os pais e responsáveis a protegerem seus filhos dos conteúdos nocivos e necessita de maior repercussão e conscientização sobre sua importância.

Por fim, esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a elaboração de políticas públicas, currículos escolares e estudos sobre a educação crítica para as mídias, direcionados sobretudo à proteção e à segurança de crianças e adolescentes nos ambientes virtuais, tendo em vista todos os benefícios proporcionados pelo desenvolvimento de programas abrangentes de educação para mídia. Desejamos também que as análises e discussões tecidas neste trabalho possam fomentar reflexões sobre educação para as mídias entre profissionais da educação, pais e responsáveis por crianças e adolescentes, e todas as pessoas interessadas nas temáticas aqui abordadas.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Resolution on violent vídeo games. **American Psychological Association**, Washington, 2015. Disponível em: <https://www.apa.org/about/policy/violent-video-games>. Acesso em: 23 out. 2020.

ANDI. **Sobre a ANDI**. 2020. Disponível em: <https://www.andi.org.br/sobre-a-andi>. Acesso em: 05 maio 2020.

ANDI. **Direitos da Infância e Direito à Comunicação**. Brasília: ANDI. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/flavi/AppData/Local/Temp/I&C\\_PORT\\_COMPLETO.pdf](file:///C:/Users/flavi/AppData/Local/Temp/I&C_PORT_COMPLETO.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

ANDI. **Mídia e Infância: O impacto da exposição de crianças e adolescentes a cenas de sexo e violência na TV**. Brasília: ANDI, 2012. Disponível em: <https://www.andi.org.br/file/50237/download?token=TQcJv9Ai>. Acesso em: 05 maio 2020.

BÉVORT, E., BELLONI, M. L. Mídia-Educação: conceitos históricos e perspectivas. Campinas: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, 2009, p. 1081-1102. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615085/mod\\_resource/content/2/BELLONI%20Mídia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615085/mod_resource/content/2/BELLONI%20Mídia.pdf). Acesso em: 01 dez. 2019.

BIZELLI, J. L. Acesso e apropriação tecnológica na sociedade digital. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM**, 38., 2015 Rio de Janeiro. Anais... UNIFOR, 2015. P.1-15.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 nov. 1990a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.829/08, de 25 de novembro de 2008. Altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 nov. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111829.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111829.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.220, de 11 de julho de 2007. Regulamenta as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), da Lei no 10.359, de 27 de dezembro de 2001, e do Decreto nº 6.061, de 15 de março de 2007, relativas ao processo de classificação indicativa de obras audiovisuais destinadas à televisão e congêneres. **Diário do Senado Federal:** Brasília, DF, 10 abr. 2008a. Disponível em: [http://www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/pec/EmendasConstitucionais/EC67/Senado/ECO67\\_09042008\\_ini\\_PEC14.pdf](http://www.stf.jus.br/arquivo/biblioteca/pec/EmendasConstitucionais/EC67/Senado/ECO67_09042008_ini_PEC14.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

COSTA, E. S., FERREIRA, G. M. S. Mídias na educação: reflexões em torno da apropriação instrumental e leitura crítica para as mídias. **Mídia e Cotidiano**: Rio de Janeiro, n. 1, 2013, p. 138-154. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/9677/6797> . Acesso em: 01 dez. 2019.

COSTA, R. L. da. Recomendações de Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação da BNCC para a Educação Brasileira. **Revista Anápolis Digital**: Anápolis, n.11, 2020, p. 69-89. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol11/5.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DIAS, E., PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, 2020, p. 545-554.

DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2007.

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

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION – [ITU]. Measuring the information society. Geneva, 2020. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>. Acesso em: 15 out. 2020.

KAPLAN, D. **E-inclusion: new challenges and policy recommendations**. Europe Advisory Group, 2005. Disponível em: [https://generationen.oehunigraz.at/files/2012/09/kaplan\\_report\\_einclusion\\_final\\_version.pdf](https://generationen.oehunigraz.at/files/2012/09/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

LIVINGSTONE, S., HELSPER, E. **Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide**. London: London School of Economics and Political Science, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York: ONU, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PINTO, Manuel *et al.* Educação para os media em Portugal: experiências, atores e contextos. **Portugal: Rolo & Filhos II**, S.A. Indústrias, Gráficas, 2011.

PIRES, E. G. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis intervenções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, 2010, p. 281-295. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28231/30063>. Acesso em: 01 dez. 2019.

PRIOSTE, C. D, MAZZEU, F. J. C., GILIOTTI, L. R. Riscos on-line e jogos violentos: análise das atividades infantis na internet. **Tecnologia Educacional** [on line], Rio de Janeiro, n. 221, 2018, p. 113-123.

PRIOSTE, C. D. **O adolescente a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo: Edusp. Fapesp, 2016.

PRIOSTE, C. D. O homo zappiens e o uso dos dispositivos televisuais: possíveis impactos no processo de alfabetização. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 18, 2017 p. 73-88. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/4102/pdf](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4102/pdf). Acesso em: 10 de abril de 2019.

PRIOSTE, C., RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, esp.1, 2017, p. 860-880. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10457>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RAMOS, A., FARIA. M. P., FARIA, A. **Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação**. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v 14, n. 41, 2014, p.17-36.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**. Rio de Janeiro, n.4, 2016, p. 54-85 20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. #Menos telas # Mais saúde. **Grupo de trabalho Saúde na Era Digital**. SBP. 2019. Disponível em <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/menos-telas-mais-saude/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. **Manual de Orientação. Departamento de Adolescência**. SBP. 2016. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

TEIXEIRA, F. Hipersexualização, Gênero e Media. **XV Encontro Nacional de Educação em Ciências**. Revista Interações. v. 11, n. 39, 2015, p.1-9.

TEIXEIRA, F, MARQUES, F. M. A Educação em Sexualidade e os Media. **Revista Elo**. n. 19, 2012, p.15-21.



UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

UNESCO. **Declaration on Media Education** [Declaração Grünwald de mídia educação]. Grünwald: UNESCO, 1982. Disponível em: <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

UNESCO. **L'éducation aux médias: actes, synthèse et recommandations** do Encontro Internacional de Paris. Paris: UNESCO, 2007.

UNESCO. **Média education**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

VERMELHO, S. C., VELHO, A. P. M.. Mídia-Educação: uma experiência de cinema na educação. **Revista Thema**, vol, 12, n. 2, 2016, p. 68-81.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZANCHETTA, J. J. Educação para a mídia: Propostas Europeias e a realidade brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, 2009, p. 1103-1122.