



# MÍDIA-EDUCAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Sandro da Silva Cordeiro[\*]; Monica Fantin[\*\*]

## Resumo

Estes escritos apresentam recorte de uma investigação sobre a inserção curricular da Mídia Educação em uma instituição pública federal de ensino de Educação Básica. Com o objetivo de desvelar o processo de implantação da Mídia Educação vivido por professores, destacam-se os procedimentos e as concepções dessa proposta, baseando-se na narrativa de docentes que participaram da organização do novo desenho curricular. Fundamentada nos referenciais dos Estudos Culturais/Mídia Educação, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu entrevistas realizadas com professores participantes do referido processo, sistematizadas a partir da Análise de Conteúdo, focalizando a inserção da Mídia Educação no currículo e as contribuições da área na formação das crianças. Como resultados, destacamos o viés colaborativo na construção da proposta; a importância da formação continuada em serviço; a contribuição da Mídia Educação na formação das crianças, que acessam as mídias e tecnologias na escola de maneira crítica e criativa, com seus atravessamentos sociais e culturais.

**Palavras-chave:** Mídia Educação. Currículo Escolar. Formação de Professores

## MEDIA EDUCATION IN SCHOOL CURRICULUM: REFLECTIONS ABOUT AN EXPERIENCE IN CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract

These writings present part of an investigation about the curriculum insertion of Media Education in federal public institutions of K-12 education. Aiming to unveil the implementation process of Media Education as experienced by teachers, we highlight the procedures and concepts of this proposal, based on the narratives of teachers who participated in the organization of a new curriculum design. Grounded in references from Cultural Studies and Media Education, the qualitative research involved interviews with teachers participating in this process, systematized through Content Analysis, focusing



on the integration of Media Education into the curriculum and the contributions of the area to children's education. As a result, we highlight the collaborative bias in the construction of the proposal; the importance of in-service continuing education; and the contribution of Media Education in forming children who access media and technologies creatively and critically in school, with its social and cultural intersections.

**Keywords:** Media Education. School Curriculum. Teacher Education.

## **EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

### **Resumen**

Este artículo presenta un extracto de una investigación sobre la introducción de la Educación en Medios en el currículo de una institución pública federal de educación básica. Con el objetivo de revelar el proceso de implantación de la Educación en Medios vivido por los profesores, se destacan los procedimientos y concepciones de esa propuesta, a partir de las narrativas de los profesores que participaron en la organización del nuevo diseño curricular. A partir de los referentes de los Estudios Culturales/Educación Mediática, la investigación cualitativa involucró entrevistas a los profesores que participaron de ese proceso, que fueron sistematizadas por medio del Análisis de Contenido, con foco en la inclusión de la Educación Mediática en el currículo y en los aportes del área a la educación de los niños. Como resultado, destacamos el sesgo colaborativo en la construcción de la propuesta; la importancia de la formación continua en servicio; la contribución de la Educación en Medios en la educación de los niños, que acceden a los medios y tecnologías en la escuela de forma crítica y creativa con sus cruces sociales y culturales.

**Palabras clave:** Educación mediática. Currículo escolar. Formación del profesorado.

### **Introdução**

Era uma vez um lugar onde cada pessoa só tinha uma ideia na cabeça [...]. Um dia, apareceu um homem chamado Nicolau [...]. Logo que Nicolau chegou, foi procurar João e contou sua ideia para ele. E João ficou com duas ideias na cabeça. João contou a sua ideia para Nicolau. E Nicolau ficou com duas ideias na cabeça [...]. Nicolau falou com Pedro, com Manoela e uma porção de gente mais. Nicolau ficou cheio de ideias [...]. Aí, cada um resolveu trazer os filhos para o Nicolau contar suas ideias. Nicolau teve que arranjar um lugar grande para onde ele pudesse contar às crianças as suas ideias. E, naquele lugar, agora, todo mundo tem uma porção de ideias. Como você, que também conversa com os outros, ouve as histórias deles e aprende uma porção de ideias na escola. (Rocha, 2014, p. 4-33).



Ao lermos o fragmento acima, adentramos no universo ficcional de uma narrativa escrita por Ruth Rocha, na qual o personagem principal, Nicolau, teve uma ideia que foi sendo socializada com diversas pessoas pelo caminho. Como resultado, a cada nova conversa, outras ideias iam sendo somadas, formando uma grande “colcha de retalhos”, repleta de pensamentos, reflexões e memórias. Ao buscar um espaço para a comunicação dessas ideias, ele teve um *insight* e resolveu organizar um local em que todos pudessem ficar juntos, apreciando a profusão de ideias acumulada ao longo dos tempos. E, com a licença poética da literatura, a história nos faz imaginar e/ou refletir sobre uma possível origem da instituição escolar.

A alusão às diversas ideias de Nicolau e sua necessidade de comunicar o que tinha ouvido e aprendido de maneira organizada e sistemática, fazendo recortes de informações relevantes, compartilhadas no espaço denominado de “escola”, podem nos direcionar a um rudimento da ideia de currículo, remetendo-se aos processos de ensinar e aprender em uma instituição de ensino, com intenção de definir/selecionar uma série de elementos (concepções, conteúdos, conhecimentos, procedimentos, dentre outros aspectos), entendidos como importantes, que interferem direta e indiretamente no desenvolvimento e na formação dos sujeitos.

No entanto, sabemos que o currículo vai além desses aspectos. Ao definir o campo do currículo, Costa (1999, p. 37) afirma que “[...] estão em jogo múltiplos elementos implicados na relação de poder, sendo a escola e o currículo territórios de produção, circulação e consolidação de significados”. Uma visão mais ampla de currículo aborda aspectos ligados à construção histórica e social da humanidade, aos dilemas políticos e aos conflitos de interesse que o circundam, às práticas culturais e às rupturas e continuidades que determinam, em certa medida, o seu sentido técnico e operacional.

Falar de currículo é falar também sobre a alma da escola. E, ainda que seus aspectos se materializem em forma de escrita, sua essência é concretizada na intensidade da vivência de seus atores, participantes do cenário escolar. Portanto, currículo envolve as concepções e



crenças de um grupo e suas práticas culturais, pois o currículo é movimento, um processo ativo que se constrói e reconstrói nas negociações do cotidiano escolar (Goodson, 2007).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, que orientam esta reflexão, é papel do currículo das escolas de Ensino Fundamental apresentar às crianças diversas expressões culturais, locais e globais, por meio de propostas que promovam a compreensão, o respeito e a valorização das diferenças. É uma perspectiva que considera as distintas condições de viver as infâncias a partir das especificidades e singularidades que envolvem classe social, etnia, gênero, localização geográfica e suas interseccionalidades (Fantin; Girardello; Santos, 2023).

Nessa direção, alguns objetivos dos Estudos Culturais na escola visam explorar as raízes culturais, conhecer outras culturas, desenvolver a consciência cultural e potencializar competências transversais que possam contribuir para o desenvolvimento de alguns aspectos-chave, que envolvem a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico e criativo. Objetivos que, por sua vez, dialogam com a abordagem da Mídia Educação, que também tem como referência os Estudos Culturais (Fantin, 2011).

Ao contribuir com a construção de uma consciência cultural e promover a inclusão social, cultural e digital, a Mídia Educação no currículo, como prática cultural (Fantin, 2012), também ajuda a preparar as crianças para viverem em um mundo cada vez mais interconectado. A esse respeito, Fantin enfatiza (2012, p. 437) “[...] a urgência de as escolas e os sistemas educativos prestarem atenção às transformações dos modos de ler, interpretar e produzir cultura propiciada pelas mídias”, chamando a atenção para o “[...] descompasso entre a forte presença das mídias no cotidiano e na cultura das crianças e dos jovens e a sua quase ausência na formação de professores e no currículo escolar”.

É sob essa perspectiva que Girardello, Fantin e Pereira (2021) discutem algumas polêmicas atuais sobre crianças na cultura digital, tensionando aspectos da mediação adulta no uso das telas pelas crianças e da desinformação em massa, indicando a necessidade da dimensão crítica na Mídia-Educação, ao lado da questão da corporeidade das crianças diante dos atravessamentos do digital. Os autores sugerem abordagens teórico-metodológicas que



qualifiquem o debate social e possam contribuir para entendermos melhor a relação entre as crianças e as mídias, na escola e fora dela.

## **1. Currículo e Mídia Educação: alguns apontamentos**

Na literatura especializada, há uma vasta discussão a respeito do tema “currículo e Mídia Educação” e das diversas possibilidades de sua inserção curricular, embora também se evidencie certa dificuldade em pensar nas formas de operacionalizar esse conhecimento e torná-lo acessível aos estudantes, sobretudo diante da velocidade com que ocorrem as transformações dos artefatos, seus usos e suas políticas públicas no âmbito da cultura digital. E isso também se deve ao fato de que, em nosso país, a Mídia Educação ainda se encontra em desenvolvimento e consolidação, em um processo que perdura por mais de vinte anos (Girardello; Fantin, 2009).

Embora possamos encontrar nos documentos oficiais diversas passagens e indícios do reconhecimento da área e da urgência de sua implementação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2010) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019), ainda faltam maiores investimentos e um olhar institucionalizado perante a Mídia Educação, sobretudo no âmbito da reflexão crítica sobre os usos das mídias. Embora o Plano Nacional de Educação Digital (PNED) (Brasil, 2023) contemple alguns aspectos da Educação Midiática, sua ênfase ainda parece reforçar o caráter técnico e instrumental.

Nesse sentido, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se revelam como momentos cruciais, tanto para a introdução de abordagens no âmbito dos Estudos Culturais como da Mídia Educação, pois as crianças estão mais abertas e receptivas a novos conhecimentos, perspectivas, práticas midiáticas e culturais. E uma abordagem inclusiva e intercultural desde a infância pode ajudar a promover tolerância, respeito e empatia, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e sintonizados com os desafios de seu tempo. Ainda mais quando vivemos em uma sociedade com o protagonismo



das mídias, em que o capitalismo dos dados, dos algoritmos e da vigilância nos desafia a assegurar os direitos de proteção, provisão e participação, juntamente com o direito aos ambientes digitais e à desconexão, ainda mais num mundo em que a distinção entre *on* e *offline* é cada vez menor (Floridi, 2017).

E como tais questões se relacionam com o currículo? Para Sacristán (2000), o currículo se constitui em um conjunto de atividades com a clara pretensão de transformar o mundo, tendo a inserção da prática reflexiva nas relações culturais e sociais como sua força motriz. O autor considera o currículo como um conjunto de valores, crenças, atitudes e saberes organizados na escola em formato escrito (documento) e divulgados a partir das práticas educativas adotadas pela instituição. Apesar de termos orientações curriculares nacionais, cada unidade de ensino tem autonomia para propor direcionamentos que reflitam o contexto local e os anseios/expectativas da comunidade escolar.

Na mesma direção, Goodson (2007) entende o “currículo como narrativa” ou narração. Nesse entendimento, parte do princípio de que o currículo tem uma discursividade própria e carrega consigo as marcas de quem o idealizou, considerando as vozes de quem o vive, de fato, na prática. Desse modo, considera o currículo como uma construção coletiva, não apenas com a participação de docentes e gestores, mas com o envolvimento e a contribuição de outros atores, como estudantes e comunidade escolar de maneira geral, na tentativa de que o documento reflita as necessidades e os anseios de todos os segmentos que vivenciam o currículo em sua dimensão pragmática. Tal perspectiva convoca uma nova compreensão sobre currículo escolar, na medida em que o torna mais inclusivo e com potencialidade para operar mudanças sociais dentro da comunidade.

No âmbito da Mídia Educação, há uma clara preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre as mídias e tecnologias em seus diferentes usos e suportes, na intenção de ler, compreender, criticar e, ainda, produzir, superando o contato instrumental e utilitário, voltado unicamente para a compreensão dos seus mecanismos de funcionamento. Com isso, desenvolve-se maior consciência, gerada pela construção de novos



conhecimentos, e, por consequência, maior compreensão sobre o funcionamento do universo midiático e tecnológico (Gonet, 2004), além da necessidade de mediações.

Em seu pioneirismo nos estudos sobre Mídia Educação no Brasil, Belloni (2001) entende que a formação para a cidadania passa pela apropriação ativa, crítica e criativa das mídias/tecnologias, além de apresentar a dimensão indissociável da área (como ferramenta pedagógica e objeto de estudo), que no fazer escolar deve ocorrer concomitantemente, para não se reduzir a um estudo limitado e com foco unilateral. E, para Fantin (2011, 2012), a Mídia Educação apresenta uma relação direta com a tríade ensinar *com*, *sobre* e *através* dos meios, dando-lhe um caráter multifacetado e repleto de possibilidades dentro das práticas educativas. A autora ainda mapeia alguns indicativos de inserção curricular da Mídia Educação, como disciplina autônoma, como proposta transversal, os modelos mistos disciplinares/transversais, os núcleos temáticos, a educação integrada, dentre tantas outras possibilidades.

Nessa perspectiva, a Mídia Educação é fundamental para estudar as infâncias a partir de outros repertórios, referências e produções midiáticas e culturais, que contam histórias alternativas e com múltiplas linguagens sobre os diferentes modos de ser criança, seus cotidianos, suas interações e desafios a partir de novos olhares e escutas, para melhor conhecer a diversidade das crianças e infâncias (Fantin; Girardello; Santos, 2023). Os autores compartilham uma reflexão sobre diversas obras, em diálogo com a interseccionalidade, articulando diferentes dimensões da infância contemporânea, refletindo sobre as relações identitárias, os sistemas simbólicos e representacionais institucionais, midiáticos, sociais e individuais, juntamente com questões de gênero, etnia e classe social inseridas nas estruturas hegemônicas e outras que explicitam a dimensão política de suas narrativas (Carvalho, 2020).

## **2. Itinerários metodológicos: um currículo e uma pesquisa em construção**

Esta pesquisa recupera o percurso delineado para a implantação da Mídia Educação no currículo escolar do Núcleo de Educação da Infância do Colégio de Aplicação da **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-22, e-rte 351202624, ano.**



Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/Cap/UFRN). Dentre os objetivos estabelecidos para a pesquisa, a partir do recorte deste texto, destacamos: investigar o processo de implantação/consolidação da Mídia Educação no currículo escolar do NEI a partir de um olhar reflexivo/avaliativo da fala de participantes que viveram a experiência de construção curricular entre 2010-2021; apontar, por meio dos discursos/das narrativas das professoras, as contribuições da Mídia Educação no currículo escolar do NEI para a formação dos envolvidos, seus desdobramentos e principais desafios.

A pesquisa investigou o processo de reestruturação curricular delineado pelo NEI/CAP/UFRN. A instituição está situada na cidade de Natal, RN, no nordeste brasileiro. A escola atende do berçário (a partir de 1 ano de idade) até o 5º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 10/11 anos de idade), com um público de aproximadamente 370 matriculados nos turnos matutino e vespertino. Entre os anos de 2010 e 2011, com a oferta da turma do Berçário II, o prosseguimento das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do 2º ao 5º ano (antes, o NEI atendia exclusivamente à Educação Infantil) e a chegada de novos professores, iniciou-se um amplo debate sobre a reformulação curricular. Percebendo a importância do trabalho com as mídias e tecnologias no contexto escolar, a equipe decidiu criar um novo componente curricular/campo de saber e experiência: a Mídia Educação.

Metodologicamente, a pesquisa se vincula a abordagens qualitativas que consideram: a possibilidade de compreender os comportamentos a partir da visão dos participantes; a construção dos dados mediante o contato direto com os sujeitos em seus contextos; a posição do pesquisador como “intérprete” de uma dada realidade; a preocupação com o processo vivido, secundarizando um possível produto; o estudo conduzido por uma pequena amostra, sem pretensão de generalização; e intenção de promover algum tipo de mudança social no grupo investigado (Bogdan; Biklen, 1994).

Estruturado em torno de entrevistas com as professoras, o roteiro com perguntas abertas visou evidenciar aspectos do processo de construção coletiva da proposta de Mídia Educação do NEI que viabilizaram sua inserção curricular nas turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nos encontros com as docentes, buscamos instituir a horizontalidade



nas relações por meio de uma proposta reflexiva (Szymansky; Almeida; Brandini, 2004). Em decorrência da pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas em modo remoto, por meio da plataforma Google Meets, entre os meses de julho e agosto de 2020. Com a devida autorização das participantes, os registros foram gravados em vídeo, sendo posteriormente transcritos (áudio). Durante o texto, as entrevistadas serão tratadas como “professoras” e identificadas por um número de 1 a 6 (quantidade exata de participantes). Na escolha das participantes da primeira etapa da pesquisa, adotamos os seguintes parâmetros: *tempo de serviço/tempo na instituição* (deveriam ter participado do processo de reestruturação curricular, em todas as etapas); *experiência na gestão escolar [2] do NEI* (para que pudesse contribuir com uma visão mais ampla sobre a escola).

Após a transcrição das falas gravadas em áudio/vídeo e a apreciação das respostas obtidas como produção de dados, realizamos a Análise de Conteúdo, para melhor compreendermos os significados implícitos nas mensagens: “[...] por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2009, p. 136). Assim, foi possível fazer inferências considerando o contexto das envolvidas e sua relação com as categorias de análise.

### **3. Itinerários curriculares: o que dizem as participantes desta jornada?**

Na análise dos dados da pesquisa, elegemos alguns eixos temáticos a partir das questões que emergiram das respostas das entrevistadas e de seus indicadores, a saber: inserção da Mídia Educação no currículo do NEI; contribuições da Mídia Educação na formação das crianças; contexto histórico da reorganização curricular; procedimentos adotados pela equipe; papel dos projetos institucionais envolvendo a Mídia Educação; relação entre Mídia Educação e Tema de Pesquisa; dificuldades e desafios da Mídia Educação no NEI. No recorte desta reflexão, abordamos apenas os dois primeiros aspectos, fornecendo um quadro preliminar da pesquisa.



### 3.1 Inserção da Mídia Educação no currículo

De acordo com as professoras entrevistadas, alguns elementos contribuíram para a inserção curricular da Mídia Educação no NEI, reconhecendo a importância dos conhecimentos dessa área para a formação das crianças. Um dos aspectos levantados pela professora 3 foi a presença da educação midiática em documentos oficiais, a exemplo da BNCC:

*[...] o próprio documento da BNCC traz esse reconhecimento, que as mídias fazem parte, agora, do currículo oficial. Foi mais um motivo para a equipe, já que os próprios documentos estavam também afirmando a importância e necessidade desse reconhecimento, de que as crianças já usavam esses recursos, faziam parte do dia a dia delas. Era um conhecimento social, também cultural, que fazia parte e que era importante de ser trabalhado na escola. (Professora 3).*

É importante mencionar que, durante a reformulação curricular do NEI, a BNCC (Brasil, 2019) ainda não havia sido lançada, mas outros documentos oficiais já faziam menção à inserção das mídias e tecnologias na educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), os PCN (Brasil, 1997) e as DCN (Brasil, 2010), sugerindo a necessidade de discutir sobre essa pauta em solo educativo.

Outro fato levantado diz respeito à participação do NEI em projetos envolvendo a Mídia Educação antes da reformulação curricular. Foram citados dois projetos: Inclusão digital com robôs e a participação em Um Computador por Aluno (UCA). O primeiro relaciona-se com uma ação desenvolvida por professores do Departamento de Computação e Automação (UFRN), propondo oficinas de robótica educacional voltadas para o público infantil, com o intuito de introduzi-lo na linguagem de programação. O projeto seguinte, o UCA, veio como uma ação promovida pelo Ministério da Educação (MEC), experiência da qual outros Colégios de Aplicação do país foram convocados a participar, conforme expressa a professora 1:



*Naquele momento [2010], nós fomos chamados para um projeto que o MEC estava propondo, que era Um Computador por Aluno [UCA], isso foi ainda na gestão do Lula, ainda com Haddad. E os Colégios de Aplicação dirigentes foram chamados para participar dessas reuniões, que era a confecção, a produção em massa de minicomputadores.*

Outra informação que convém explicitar é que, além de envolver-se no projeto oriundo do governo federal e receber os computadores, o NEI participou de uma formação/pesquisa coordenada por professoras do Centro de Educação da UFRN, que visava qualificar os docentes para um uso competente desses aparatos. Esse processo formativo não envolvia apenas o NEI, mas outras instituições públicas de ensino do estado do Rio Grande do Norte (RN) que também receberam os *laptops* educacionais (10 escolas, ao todo)[4].

Nesse histórico dos primeiros encontros do NEI com a Mídia Educação, outro ponto levantado foi a realização de algumas atividades permanentes na rotina da escola, relacionadas aos temas da mídia, como lembram as professoras 3 e 2:

*O NEI já fazia algumas coisas [...], já usávamos vídeo, já usávamos jornais [pausa]. Isso são atividades permanentes, vamos dizer assim, são recursos que eram usados nas atividades permanentes na escola [pausa]. Por exemplo, jornal, toda segunda-feira as turmas tinham jornais; apresentações de vídeos, sempre tínhamos. A própria produção de livros também [...] esses recursos tecnológicos, uso do computador já se fazia também. (Professora 3).*

*Quando a gente fala em mídia, pensa muito em computador, não é? Mas eu acho que lá atrás, quando não existia esse nome, eu me lembro que a gente fazia algumas coisas com fotografia na época e, sim, era muito os conteúdos que hoje estão em mídia. Eles eram usados muito como ferramenta do que como uma área, do que como uma linguagem, com conteúdo e metodologia própria. (Professora 2).*

No que tange aos Temas de Pesquisa, uma das participantes faz um breve levantamento sobre a realização de estudos ligados às tecnologias pelas turmas do NEI na Educação Infantil, com foco no computador e em seus desdobramentos. Ela também relembra o estudo sobre robôs, o que demonstra a imersão da escola nessas temáticas antes da proposição da Mídia Educação no currículo:

*[...] outras pessoas já tinham estudado sobre o computador, mas o foco nosso, naquela época, quando a gente estudou a história do computador, foi o livro digital [pausa]. Porque as crianças da turma 5 [1º ano do Ensino Fundamental] estavam construindo o livro, como é até hoje no 1º ano. Nós trabalhamos com eles a história do computador, para mostrar pra eles outras versões de produção do livro, que foi o livro digital, que nós construímos um e-book com eles na época – 2006, não foi?*



*Depois, estudei computador novamente em 2008, e depois teve também X que estudou. Sim! Eu estudei robô, já ia esquecendo [...] trabalhei blog com eles, as meninas também trabalharam construção de sites [...]. Na turma 5, fazia uma produção de vídeo final, além do livro, eles tinham uma produção de vídeo. As crianças participaram de todo esse processo, elas faziam toda escolha, os espaços da escola que elas queriam que aparecesse no vídeo, elas construam o roteiro também. (Professora 3).*

As temáticas que circundam as mídias e tecnologias são bastante apreciadas pelo público infantil, em parte porque uma parcela apresenta familiaridade com o assunto e interage, de maneira direta ou indireta, com tais ferramentas em seus cotidianos. Um fato curioso revelado por Bruner e citado por Oliveira e Marinho (2020) é a relevância dos recursos imagéticos para as crianças que se encontram na Educação Infantil, devido ao fato de que, nesse período, existe o despertar para um sistema de representação visual do mundo, no qual a imagem é uma figura central, destacando-se pela sensibilidade à cor, ao movimento, ao som, à luminosidade, entre outros elementos inerentes à produção imagética. Então, em uma abordagem como o Tema de Pesquisa, em que é dada voz às crianças, tornaram-se comuns temas vinculados a esse universo.

Outro fator que convém destacar é que as atividades ficavam circunscritas a algumas turmas, não abarcando todas as crianças da escola. Os estudos envolvendo mídias e tecnologias estavam condicionados às questões dos Temas de Pesquisa. Caso surgissem oportunidades, os professores tratavam de inserir os tópicos relacionados. Sem a presença de indagações, as pesquisas não seriam canalizadas para a área em debate.

Outro aspecto mencionado pelas docentes como um divisor de águas para a inserção, em definitivo, dos estudos de mídia/tecnologia na escola foi a chegada de novos professores. Com a expansão das turmas para o Ensino Fundamental, foi necessária a realização de concurso público de provas e títulos, o que gerou a contratação de 10 docentes em 2010. Nesse grupo de professores, alguns tinham formação em pós-graduação (mestrado/doutorado) tematizando as mídias/tecnologias em suas pesquisas, o que trouxe ânimo para a implementação desse campo de saber e experiência como componente curricular.

*Mas eu acho que isso foi contribuição de um dos professores que entrou em 2010, do estudo dele. [...] eu me lembro que a professora 3 estudava essa área, ela*



*gostava, ela trouxe o pessoal da robótica [...]. Mas eu acho que o fato de ser alguém que tinha pesquisa na área e que estava com vontade de implementar, eu penso que contribuiu, como trazer a mídia como um componente autônomo, né? Não só como um meio, uma ferramenta para aprender outras coisas. (Professora 2).*

A formação continuada é, de fato, um elemento decisivo para a reestruturação e atualização das práticas pedagógicas. Seja em forma de cursos de atualização e aperfeiçoamento ou mesmo vinculada aos Programas de Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado), a qualificação profissional representa uma ampliação na compreensão do fenômeno educativo, analisando a escola e sua complexidade com maior riqueza de detalhes e possibilidades.

Para Lima e Moura (2018), a formação continuada de professores precisa ser encarada como um processo que não se esgota (ocorre ao longo da vida), com vistas a atualizar e/ou construir novos conhecimentos sobre a educação, além de ser um exercício de reflexão sobre os saberes/fazerem na escola e noutros espaços da cultura. Segundo os autores, a formação favorece o desenvolvimento profissional do docente, além de implicar a construção de saberes necessários para uma atuação qualificada e necessária ao seu ofício. Por essa razão, a chegada de professores com experiência de pesquisa no âmbito da Mídia Educação contribuiu, sobremaneira, para incluir a inserção curricular como pauta das discussões curriculares. Além disso, o fato de esses professores se lançarem na experimentação da área, pensando em estratégias didático-pedagógicas aliadas aos Temas de Pesquisa, também contribuiu para que os demais colegas sentissem segurança para experimentar o fazer em Mídia Educação.

De acordo com Wilson (2013), a formação docente na área é fator decisivo para o fortalecimento da alfabetização midiática e informacional entre as crianças, uma vez que os professores exercem a função de multiplicadores do conhecimento, em relação tanto ao corpo discente quanto ao corpo docente. No contexto de reformulação vivenciado pelo NEI, todos(as) os(as) docentes que elaboraram a proposta tiveram a tarefa de estudar/sistematizar o currículo e, posteriormente, socializar com o grupo, cumprindo uma agenda de formação destinada aos demais colegas da instituição. Essa estratégia contribuiu para que ocorresse uma apropriação coletiva dos conhecimentos ligados à Mídia Educação.



Nessas reuniões, os professores participantes deste processo desenvolviam diversas atividades mídia-educativas: estudos de referenciais teóricos ligados ao campo das mídias e tecnologias na Educação das Infâncias; leituras individuais e/ou coletivas dos textos selecionados; construção de sínteses dos materiais lidos; escrita/reescrita da proposta pedagógica, materializada em textos de apresentação (de cunho teórico e metodológico) e tabelas contendo eixos e objetivos a serem alcançados pelas crianças (Eixos: mídias, tecnologias e comunicação; cinema, jornal, rádio, TV e computador/internet; novas mídias eletrônicas; mídias e novas formas de leitura; redes digitais; produção de conteúdo midiáticos); socialização periódica dos materiais produzidos com os demais professores da instituição, com intenção de apreciação/avaliação. Os eixos mencionados serviram de base para pensar os principais objetivos a serem alcançados nos segmentos abarcados pela escola (Educação Infantil/Ensino Fundamental) e, assim, estruturarem formas de avaliação do processo mídia-educativo.

### 3.2 Contribuições da Mídia Educação na formação das crianças

Ao longo dos depoimentos das docentes, identificamos diversos posicionamentos que reconhecem, de forma clara, a contribuição da Mídia Educação na formação das crianças (Buckingham, 2020). Essas contribuições podem ser sintetizadas a partir de quatro pontos:

- Ampliação dos conceitos sobre o entorno sociocultural em que vivemos/mundo circundante;
- Importância da produção de mídias pelas crianças;
- Desenvolvimento da autonomia dos envolvidos quando participam de projetos ligados às mídias e tecnologias;
- Ampliação do repertório das crianças, transposição das vivências escolares com as mídias/tecnologias para outros espaços sociais.

As ideias levantadas pelos professores participantes da pesquisa corroboram o posicionamento de diferentes pesquisadores (Buckingham, 2020; Girardello; Fantin, 2009; **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-22, e-rte 351202624, ano.**



Rivoltella, 2017) que reconhecem na Mídia Educação a possibilidade de múltiplas aprendizagens desde a infância.

A esse respeito, Gheller (2012) reconhece que, antes de adentrarem o espaço escolar, as crianças já passaram por outros processos de educação importantes, propiciados tanto pela família como pelo acesso às mídias digitais. Muller e Fantin (2022) também discutem as possibilidades e a importância da mediação escolar e familiar em relação às mídias e tecnologias. Nesse sentido, podemos perceber a existência de uma profusão de ideias e de relações possíveis quando as crianças cruzam esses diversos mundos, repletos de possibilidades e também de alguns riscos, o que interpela ainda mais a mediação educativa.

Devido ao protagonismo das mídias e tecnologias nas sociedades contemporâneas, ao agregarem imenso potencial de difusão cultural, social, político e econômico, tornam-se elementos da cultura fundamentais para a socialização, para o desenvolvimento da criticidade e para a construção e socialização de novos conhecimentos, contribuindo para uma formação plena e cidadã. Conseqüentemente, diante de tantas interações possíveis, podemos vislumbrar uma mediação que amplia os conceitos sobre o mundo ao redor, de modo que as crianças consigam perceber determinada problemática a partir de diferentes pontos de vista.

Desse modo, as propostas mídia-educativas no currículo escolar propiciam espaços e vivências em que as crianças podem enriquecer gradativamente o seu leque de conhecimentos, com experiências que qualificam sua compreensão das relações entre cultura, sociedade e política, dentre outros aspectos, a partir de um viés crítico e criativo, em diversas formas de participação na escola e na cultura.

No âmbito da produção de mídias, vale destacar também a contribuição da Sociologia da Infância e a compreensão da criança como sujeito de direitos, ator social e protagonista das suas ações, com capacidade de reflexão e posicionamento (Sarmiento, 2004). Dentro da perspectiva da Antropologia da Infância, Cohn (2005) reconhece as especificidades das interações entre a criança e o adulto, a criança e seu pares, a criança e a cultura, sempre considerando que tais relações são atravessadas pelas interseccionalidades. Dentro dessa



perspectiva, os Estudos Culturais e suas interfaces com outras áreas do conhecimento acabam fomentando discursos e práticas de afirmação, reconhecimento e resistência, sobretudo ao delinear certos contornos da atuação da tecnologia na contemporaneidade e os desafios em relação à comunicação e educação no exercício da cidadania (Borges, 2024).

A partir dessa visão, consideramos as crianças como possuidoras de conhecimentos e subjetividades e salientamos a necessidade de ampliar a escuta de suas vozes e silêncios, assegurando-lhes espaços para que se posicionem diante das suas necessidades, anseios, demandas e direitos sociais em relação às mídias. Buckingham (2007) acredita no potencial das crianças para produzir cultura e conteúdo por meio das mídias e tecnologias. Em suas pesquisas, evidencia que a atividade da produção de artefatos midiáticos contribui para uma mudança de mentalidade, uma vez que as crianças compreendem os mecanismos de produção e, em consequência, aprendem que, no mundo real, tais construções envolvem processos mais amplos. Como, por exemplo, a importância de saber como as mídias funcionam, as realidades que representam, os interesses políticos e econômicos que as movem e como as pessoas as usam (Buckingham, 2020).

No que tange ao desenvolvimento da autonomia de estudantes e docentes no desenvolvimento de projetos mídia-educativos, é importante lembrar do caráter mobilizador do trabalho em grupo, da autoria coletiva e da resolução de problemas, que em geral envolvem propostas no âmbito da cultura digital na perspectiva da Mídia Educação. É possível perceber uma autonomia crescente diante do engajamento em propostas que envolvem a produção de mídias e tecnologias.

Ao alertar para a distância na relação criança-escola-mídia, Buckingham (2010) ressalta que a aprendizagem de certos usos das mídias ainda ocorre por “ensaio e erro”, ao explorar, experimentar, jogar e colaborar com os outros de forma direta ou em ambientes *online*. Portanto, embora as crianças, por vezes, aparentem demonstrar certa “autonomia” no uso de algumas ferramentas no dia a dia, tal autonomia é relativa e diz respeito, em muitos casos, a um uso mais técnico e instrumental, pouco reflexivo. Daí a importância de o currículo escolar promover situações educativas em que a autonomia seja estimulada.



#### **4. Escola atual e os desafios da Mídia Educação no currículo**

No decorrer desta reflexão, destacamos a importância de analisar um percurso de inclusão da Mídia Educação no currículo de uma escola pública. As entrevistas realizadas com professoras participantes deste processo demonstraram o quanto certas práticas mídia-educativas estavam presentes no NEI em diversos projetos ali desenvolvidos, e o quanto a presença marcante desse componente curricular, após a sua inserção oficial, deu visibilidade a esse campo de saber e experiência.

Nesse processo, foi possível perceber que o interesse pelo tema da Mídia Educação não é recente no NEI, pois o histórico da instituição revela sua presença desde o trabalho com o jornal escolar, passando por Temas de Pesquisa que tratavam da temática, até a sua vinculação a um projeto ligado à robótica educacional. Mas o que percebemos é que tais iniciativas eram pontuais e espaçadas, não sendo algo recorrente entre a equipe, e até certo ponto ainda limitadas à visão de alguns docentes sobre o assunto, que acolhiam tais temáticas em seus fazeres. Portanto pode-se dizer que diversos projetos mídia-educativos desenvolvidos na escola tiveram um caráter pioneiro, que desencadeou a presença da Mídia Educação no NEI, o que merece destaque.

A inclusão curricular da Mídia Educação no ambiente escolar do NEI trouxe dinamicidade e atualizou o projeto formativo da instituição. Isso fez uma enorme diferença, tendo em vista que as ações desse campo passaram a acontecer com uma constância trimestral e tiveram maior visibilidade. O envolvimento qualificado das crianças, por seu turno, evidenciou uma oportunidade de construir conhecimentos mídia-educativos de forma significativa. Anteriormente, mesmo possuindo uma sala de multimídias e um laboratório de mídias e tecnologias, as crianças utilizavam tais espaços esporadicamente, de maneira limitada, restringindo-se a apreciar filmes, digitar textos e fazer pesquisas em *sites* de busca.

Com a presença da Mídia Educação no currículo, os(as) professores(as) começaram a desenvolver propostas envolvendo as mídias/tecnologias, o que permitiu a realização de **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-22, e-rte 351202624, ano.**



projetos de extensão universitária (ensino de programação, robótica educacional e práticas cineclubistas), somados às ações individuais de cada professor voltadas para a referida área. Isso permitiu a superação de um uso instrumental por meio da adoção de atividades de cunho analítico/reflexivo e de produção. Os ganhos com tais iniciativas foram diversos, desde a autonomia para produzir mídias, passando pelo uso consciente e crítico desses aparatos.

Vale salientar, ainda, que a proposta pedagógica do NEI foi reformulada recentemente (2023-2024), e a Mídia Educação foi revisitada e atualizada em sua proposição inicial, diante das mudanças percebidas ao longo de mais de uma década de funcionamento. Nesse espaço de tempo, presenciamos o surgimento de novas redes sociais e o ativismo nesse campo; as *fakes news* e a necessidade de uso de mecanismos para a sua identificação; o crescente uso da Inteligência Artificial (IA) na educação; a relação entre tecnologias digitais e sustentabilidade, dentre outros aspectos que requerem mediações pedagógicas. Ou seja, diversos elementos que culminam na urgência em desenvolver o pensamento crítico diante das atualizações da Mídia Educação.

Em termos de políticas públicas governamentais recentes, temos presenciado algumas situações que merecem atenção: a Lei 14.533/2023, que institui a PNED e menciona o acesso à internet para as instituições públicas de ensino, visando promover o uso das tecnologias com intenção educativa – uma demanda antiga, desde o projeto UCA; a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec), entendida como uma iniciativa governamental para assegurar a conectividade de qualidade nas escolas públicas brasileiras que oferecem Educação Básica, delimitando o ano de 2026 como meta para concluir tal intento; e a Lei 15.100/2025 (Brasil, 2025), sancionada em janeiro de 2025, com a proposta de proibir o uso de *smarthphones* e demais artefatos com tecnologia móvel no ambiente escolar, exceto em atividades estritamente pedagógicas.

Embora tais leis e ações, por vezes contraditórias, ainda estejam em curso, sabemos que há um longo caminho a percorrer, uma vez que a legislação acima apresentada ainda não assegura aspectos-chave de uma proposta mídia-educativa diante dos desafios enfrentados nas escolas. Afinal, esse tema diz respeito a outras questões mais amplas e complexas, como, por



exemplo, a regulação das redes, e interpelam toda a sociedade civil, a escola, a família, o governo, as empresas.

É nessa perspectiva que a Mídia Educação pode atuar no currículo escolar, ao problematizar as mídias sociais, a desinformação, o capitalismo dos dados e a IA, reafirmando a importância de desenvolver o senso crítico, assim como a consciência ética e social, para que crianças e jovens possam conhecer e “governar” as mudanças tecnológicas voltadas para objetivos sustentáveis. E isso implica uma escola atualizada com os desafios de seu tempo e que contribua para a formação de crianças, jovens e docentes capazes de atuar na defesa de uma cidadania digital em diálogo com a ecologia das mídias e do entorno ambiental. Uma escola que, na definição de Neil Postman (1981), possa ser entendida como um “contrapoder” diante do confronto entre o currículo escolar e o currículo das mídias. Trata-se de um desafio mídia-educativo para assegurar outras perspectivas do presente-futuro das crianças, da escola e das práticas educativas e culturais.

[1] Em etapas posteriores, realizamos outros encaminhamentos, tais como: entrevistas com coordenadores de projetos relacionados à Mídia educação no NEI (com roteiro semiestruturado), construção e aplicação de formulário pelo Google Docs, contendo questões sobre o consumo e usos pedagógicos das mídias e tecnologias (destinado a todos os professores da instituição). Nesse artigo, enfocamos especificamente os primeiros dados construídos, já mencionados anteriormente.

[2] No NEI, os professores podem exercer atividades administrativas, especialmente nos seguintes cargos: diretor/vice-diretor, coordenador de ensino, coordenador de pesquisa e extensão. Para tanto, periodicamente, são realizadas consultas à equipe, a fim de indicar os servidores que assumirão tais funções.

[3] Durante a realização da pesquisa, algumas pautas exigiram maior aprofundamento, de modo que outros professores foram convocados a participar. Todavia, para este escrito, selecionamos dois pontos de discussão, mas que não constituem a integralidade da investigação.

[4] Para saber mais, consulte-se o seguinte artigo: GOMES, Apuena Vieira; PAIVA, Maria Cristina Leandro de; GOMES, Danielli Wilhelm da Costa. Laptops Educacionais: reflexões sobre a formação dos professores nas escolas. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 17. 2011, Aracajú. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. p. 1314-1323. DOI: <https://doi.org/10.5753/wie.2011.21742>.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.



BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Gabriela. Nota de abertura. *In*: BORGES, Gabriela; GRACIO, Rui Alexandre, RIBEIRO, Orquídea. (org.) **Cidadania digital e culturas do contemporâneo**. Coimbra: Gracio, 2024. p. 07-11.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/14533.htm). Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Proíbe o uso de celulares em escolas. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 14 jan. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. Cambrige, UK; Medford, MA, USA: Polity Press, 2020.

CARVALHO, Marília Pinto. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wGNGd5vGxL9jNDMvTn4wkDH/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.



COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, Marisa Verruma. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. FANTIN, Monica. Mídia-Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka; SANTOS, José Douglas Alves dos. Outros repertórios sobre a infância: a criança em obras literárias. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 96-112, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2023.64678>.

FLORIDI, Luciano. **La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo**. Milano: Raffaello Cortina, 2017.

GHELLER, Sheila. **Uso integrado de mídias na Educação Infantil**. 2012. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias da Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102840/000921096.pdf?seque>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. (org.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 33-43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GONET, Jacques. **Educação e Mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GOODSON, Ivar. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqlPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, p. 242-259, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>.



MULLER, Juliana Costa; FANTIN, Monica. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 33, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/KgLKTbdYvNtw4jwdG4zKB7N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

OLIVEIRA, Nedja Maria; MARINHO, Simão Pedro Pinto. Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 15, n.4, p. 2094-2114, out./dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8082887.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

POSTMAN, Neil. **Ecologia dei media**. Roma: Armando, 1981.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Media Education: idea, método, ricerca**. Brescia: LA Scuola, 2017.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma ideia**. Ilustrações Aley. Rio de Janeiro: Salamandra, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Porto, 2004.

SZYMANSKY, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros, 2004.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Unesco, 2013.

#### SOBRE A AUTORIA:

[\*] Doutor em Educação - Núcleo de Educação da Infância/Universidade Federal do Rio Grande do Norte - [orcid.org/ 0000-0001-9331-0072](https://orcid.org/0000-0001-9331-0072) - [sandro.ufrn@gmail.com](mailto:sandro.ufrn@gmail.com)

[\*\*] Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina – [orcid.org/0000-0001-7627-2115](https://orcid.org/0000-0001-7627-2115)- [fantin.monica@ufsc.br](mailto:fantin.monica@ufsc.br)

---

Submetido em: 15 de julho de 2025.

Aprovado em: 29 de julho de 2025.

Publicado em: Junho de 2026.