

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (PROPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cristiane Sales Pires

**COMPETÊNCIA MIDIÁTICA E DIAGNÓSTICO: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA**

**Sorocaba/SP
2026**

Cristiane Sales Pires

**COMPETÊNCIA MIDIÁTICA E DIAGNÓSTICO: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICA
PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a. Maria Alzira de Almeida Pimenta

**Sorocaba/SP
2026**

Pires, Cristiane Sales
P743c Competência midiática e diagnóstico: subsídios para prática pedagógica e educação midiática / Cristiane Sales Pires. -- 2026. 216 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Prática de ensino. 2. Educação baseada na competência. 3. Educação midiática. 4. Educação – Finalidades e objetivos. I. Pimenta, Maria Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Cristiane Sales Pires

Orcid: 0000-0002-4521-1106

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: SUBSÍDIOS A PARTIR DE DIAGNÓSTICO BASEADO EM SITUAÇÃO-PROBLEMA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação

Aprovado em: 23/02/2026

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente



MARIA ALZIRA DE ALMEIDA PIMENTA
Data: 07/03/2026 11:13:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Universidade de Sorocaba

Orcid: 0000-0002-5775-5856
Documento assinado digitalmente



MARIA OGECIA DRIGO
Data: 07/03/2026 10:25:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo

Universidade de Sorocaba

Orcid: 0000-0002-5123-0610
Documento assinado digitalmente



RAFAEL ANGELO BUNHI PINTO
Data: 07/03/2026 21:32:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Universidade de Sorocaba

Orcid: 0000-0003-4988-3628

Assinado por: **Armanda Pinto da Mota Matos**

Num. de Identificação: 09011289

Data: 2026.03.03 16:56:06+00'00'

Profa. Dra. Armanda Matos

Universidade de Coimbra

Orcid: 0000-0003-0802-5870
Documento assinado digitalmente



Monica Fantin
Data: 04/03/2026 13:59:47-0300
CPF: ***.269.059.**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Mônica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina

Orcid: 0000-0001-7627-2115

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à vida por esta oportunidade.

Agradeço a minha rede de apoio - em especial a minha mãe, meu marido, meu filho e meus amigos – que me acompanharam durante esta jornada.

Agradeço a minha orientadora Maria Alzira Pimenta de Almeida pelo companheirismo em todas as fases do doutorado.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, sem o qual, não teria condições de fazer esta trajetória.

Agradeço a Universidade de Sorocaba (UNISO), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Red Alfamed e a todos os membros do GPESTI.

Agradeço às professoras Ana Carolina Rusca Correa Porto, Marinete Aparecida Martins, Mônica de Oliveira Pinheiro da Silva e Wanderley do Prado por me permitirem aplicar os questionários e realizar o grupo focal em suas aulas.

Agradeço aos estudantes que tão prontamente atenderam ao convite para participar da coleta de dados e do grupo focal, sem eles a riqueza deste trabalho não teria sido a mesma.

Por fim, agradeço à colega de PPGE, Daniela Lemos Sobral (*in memoriam*) pois foi a partir do trabalho desenvolvido em conjunto que emergiu a necessidade desta pesquisa.

Uns anjos tronchos do Vale do Silício
Disseram, vai ser virtuoso no vício
Agora a minha história é um denso algoritmo
Que *vende venda a vendedores reais*
Neurônios meus ganharam novo outro ritmo
Anjos já mi ou bi ou trilionários
Comandam só seus mi, bi, trilhões

- Caetano Veloso, Anjos Tronchos (2021)

RESUMO

A crescente centralidade das mídias na vida social tem intensificado a necessidade do desenvolvimento da competência midiática (CM) em sala de aula. Para tanto, o professor precisa considerar as concepções prévias dos estudantes ao delinear sua prática pedagógica, tomando o diagnóstico inicial o ponto de partida desse processo. Esta tese foi concebida no âmbito dos estudos e discussões sobre o tema competência e seus desdobramentos, como a CM, no Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - PPGE-UNISO. A pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: como elaborar um diagnóstico qualitativo, que reflita mais precisamente a CM do estudante durante uma prática pedagógica? A hipótese considerou a possibilidade de realizar um diagnóstico qualitativo, a partir de situações-problema, que reflita melhor a CM do estudante, com a perspectiva de desenvolver competência (Perrenoud; Zabala e Arnau) com base nas operações mentais (Bloom *et al.*); e alinhada com a concepção de Buckingham sobre EM. O objetivo geral foi elaborar diretrizes teóricas para subsidiar a definição de estratégias para prática pedagógica em EM na escola, a partir de um diagnóstico de CM. Os objetivos específicos foram: 1 - Descrever as especificidades dos elementos das práticas pedagógicas e os fundamentos da EM; 2 - Identificar e analisar os atuais diagnósticos de CM; 3 – Elaborar diagnóstico de CM, com uma nova perspectiva qualitativa, baseado em situações-problema e com aplicação de questionário; 4 - Aplicar novo diagnóstico de CM na escola; 5 – Conhecer a dinâmica e o estágio de CM (como mobilizam Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) dos participantes. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, articulando três procedimentos principais: pesquisa bibliográfica, destinada a fundamentar teoricamente o problema; pesquisa telematizada, voltada à busca, seleção e análise de materiais educativos sobre o tema em ambientes digitais; e pesquisa-intervenção, que permitiu a coleta de dados. O processo ocorreu em duas etapas complementares: a aplicação de um questionário qualitativo acerca do modelo de negócio das corporações de mídias sociais, e a realização de discussão em grupos focais para compreender os elementos da competência mobilizados para solucionar as situações-problema. Os dados foram interpretados e analisados à luz do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989). Entre os achados, destacam-se: as situações-problema se configuram como uma alternativa viável para diagnóstico de CM; fragilidade conceitual sobre mídia e o contexto do capitalismo digital; e dificuldades na distinção entre os elementos do CHA. O resultado desta tese consistiu na elaboração de diretrizes teóricas de uma prática pedagógica de EM que envolve: a utilização de situações-problema como mecanismo para reconhecimento das concepções prévias dos estudantes; a utilização da taxonomia de Bloom como referência para desenvolvimento cognitivo; articulação simultâneo dos elementos do CHA; reflexão dedicada sobre valores e virtudes traduzidos no saber-agir em relação à mídia; e inserção do contexto do capitalismo digital para desenvolvimento da dimensão Ideologia e Valores.

Palavras-chave: competência midiática; educação midiática; prática pedagógica; situação-problema; competência.

ABSTRACT

The growing centrality of media in social life has heightened the need to develop media literacy (ML) in the classroom. To this end, teachers must take students' prior conceptions into account when designing their teaching practices, using the initial assessment as the starting point for this process. This thesis was conceived within the scope of studies and discussions on the topic of competence and its ramifications, such as MC, in the Research Group on Higher Education, Technology, and Innovation (GPESTI) of the Graduate Program in Education at the University of Sorocaba (PPGE-UNISO). The research was guided by the following question: how can a qualitative assessment be developed that more accurately reflects the student's CM during a pedagogical practice? The hypothesis considered the possibility of conducting a qualitative diagnosis, based on problem situations, that better reflects the student's CM, with the aim of developing competence (Perrenoud; Zabala and Arnau) based on mental operations (Bloom *et al.*); and aligned with Buckingham's conception of EM. The general objective was to develop theoretical guidelines to support the definition of strategies for pedagogical practice in EM at school, based on a CM assessment. The specific objectives were: 1 - To describe the specific characteristics of pedagogical practices and the foundations of EM; 2 - To identify and analyze current CM diagnoses; 3 - To develop a CM diagnosis with a new qualitative perspective, based on problem-based situations and the use of a questionnaire; 4 - Apply the new CM diagnosis in the school; 5 - Understand the dynamics and stage of CM (how participants mobilize Knowledge, Skills, and Attitudes). To this end, a qualitative approach was adopted, combining three main procedures: literature review, aimed at providing a theoretical foundation for the problem; online research, focused on the search, selection, and analysis of educational materials on the topic in digital environments; and intervention research, which enabled data collection. The process took place in two complementary stages: the administration of a qualitative questionnaire regarding the business model of social media corporations, and the conduct of focus group discussions to understand the elements of competence mobilized to solve problem situations. The data were interpreted and analyzed in light of Ginzburg's (1989) Inductive Paradigm. Among the findings, the following stand out: problem-based situations emerge as a viable alternative for diagnosing CM; conceptual fragility regarding media and the context of digital capitalism; and difficulties in distinguishing between the elements of CHA. The result of this thesis consisted of the development of theoretical guidelines for a pedagogical practice of Media Education (ME) that involves: the use of problem situations as a mechanism for identifying students' prior conceptions; the use of Bloom's taxonomy as a reference for cognitive development; the simultaneous articulation of the elements of CHA; dedicated reflection on values and virtues translated into media literacy; and the incorporation of the context of digital capitalism for the development of the Ideology and Values dimension.

Keywords: media competence; media education; pedagogical practice; problem situation; competence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões da Competência Midiática	27
Quadro 2 - Indicadores dos questionários.....	31
Quadro 3 - Atributos dos questionários analisados	31
Quadro 4 - Os seis princípios fundamentais da NAMLE	46
Quadro 5 - Cursos oferecidos pelo AVAMEC.....	55
Quadro 6 - Taxonomia de Bloom	71
Quadro 7 - Resultado Portal de Periódico CAPES.....	84
Quadro 8 - Trabalhos baseados em Ferrés e Piscitelli (2012)	86
Quadro 9 - Referencial teórico da matriz de análise das situações-problema	90
Quadro 10 - Referencial teórico da matriz de análise do questionário	91
Quadro 11 - Referencial teórico da matriz de análise da discussão no grupo focal ..	94
Quadro 12 - Perfil das coletas	100
Quadro 13 - Perfil dos grupos focais	101
Quadro 14 - Identificação dos Indicadores.....	104
Quadro 15 - Transcrição com identificação do Indicadores	106
Quadro 16 - Geração dos Sinais.....	107
Quadro 17 - Geração dos Índícios	108
Quadro 18 - Tempo de Tela e Uso dos Brasileiros (2023)	129
Quadro 19 - Tipos de mídias.....	133
Quadro 20 - Amostra de respostas sobre o papel da mídia	136
Quadro 21 - Amostra sobre criar perfil nas redes sociais.....	138
Quadro 22 - Amostra de respostas no âmbito Socialização e Pertencimento.....	140
Quadro 23 - Amostra de respostas no âmbito da Atenção.....	141
Quadro 24 - Amostra de respostas no âmbito Dados	142
Quadro 25 - Amostra de respostas no âmbito Marketplace	143
Quadro 26 - Questionários respondidos por estudantes em diferentes estágios	145
Quadro 27 – Diferentes estágios Situação-problema 1.....	147
Quadro 28 - Diferentes estágios Situação-problema 2.....	148
Quadro 29 - Sinais e indícios encontrados na pergunta 1.....	150
Quadro 30 - Sinais e indícios encontrados na pergunta 2.....	152
Quadro 31 - Habilidades enunciadas segundo as operações mentais de Bloom....	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de competência midiática como “competência aumentada”	24
Figura 2 - Modelo AMEDES	25
Figura 3 - Modelo de CM de Pérez e Delgado	26
Figura 4 – Modelo Conceitual dos Mecanismos de Atração das Redes Sociais	43
Figura 5 - A EM como processo de AM e CM	53
Figura 6 - Padrões do conceito Competência	73
Figura 7 - Síntese Educação Midiática	79
Figura 8 - Procedimentos Metodológicos	80
Figura 9 - Estado da Questão e Revisão Bibliográfica	81
Figura 10 - Elaboração do Projeto.....	88
Figura 11 - Validação do Instrumento de Coleta e Dados	90
Figura 12 - Submissão e Aprovação CEP-UNISO	95
Figura 13 - Implementação da Pesquisa-Intervenção	96
Figura 14 - Protótipo das intervenções.....	96
Figura 15 - Coleta e organização de dados	99
Figura 16 - Análise e organização de dados	102
Figura 17 - Avaliação da Intervenção	110
Figura 18 - Perfil dos participantes.....	115
Figura 19 - Rede social escolhida	118
Figura 20 - A quem pertence a rede social	118
Figura 21 - O que é comercializado	120
Figura 22 - Geração de Lucro	121
Figura 23 - Quem Adquire	122
Figura 24 - Quem fornece	123
Figura 25 - Atratividade das Redes	124
Figura 26 - Vida fora das Redes.....	128
Figura 27 - Blocos de análise da situação problema.....	131
Figura 28 - Concepção de mídias	133
Figura 29 - Tipos de mídias.....	134
Figura 30 - Papel da Mídia	136
Figura 31 - Motivações para criar perfil	139
Figura 32 - Funcionamento das empresas.....	144
Figura 33 - Compreensão sobre o funcionamento das empresas.....	144
Figura 34 - Índícios Gerais	153
Figura 35 - Conhecimentos mobilizados nas situações-problema	154
Figura 36 - Habilidades mobilizadas nas situações-problema.....	159
Figura 37 - Valores/attitudes mobilizados nas situações-problema.....	162
Figura 38 - Objetivos específicos e resultados.....	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALFAMED	Red Alfamed
AM	Alfabetização Midiática
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-Uniso	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba
CHA	Conhecimento, Habilidades e Atitudes
CM	Competência Midiática
EM	Educação Midiática
FBM	Fogg Behaviour Model
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FOMO	Fear of Missing Out
GAFAM	Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft
GPESTI	Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAMLE	National Association for Media Literacy Education
ONU	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
PPGE-UNISO	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba
Prouni	Programa Universidade para Todos
SECOM	Secretaria de Comunicação Social
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Competência midiática	21
2.1.1	O conceito	21
2.1.2	Os atuais diagnósticos de competência midiática	28
2.1.3	Mídias	34
2.1.4	Mídia como negócio	36
2.1.6	Propostas de EM no Brasil	54
2.2	Pressupostos conceituais e epistemológicos da Educação	62
2.2.1	Educação sob a perspectiva de Charlot	63
2.2.2	Prática pedagógica sob os pressupostos de Franco	65
2.2.2.1	Concepções prévias	68
2.2.3	Taxonomia de Bloom	70
2.2.4	Ensino por competência, ensino para competência, educação para competência	72
2.2.5	Avaliação por situação-problema	77
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
3.1	O Estado da Questão e a Revisão Bibliográfica	80
3.2	Elaboração do Projeto	88
3.3	Validação do Instrumento de Coleta de Dados	89
3.4	Submissão e Aprovação no CEP-UNISO	95
3.5	Pesquisa-Intervenção	95
3.6	Coleta e organização de dados	99
3.7	Análise e organização de dados	102
3.7.1	Procedimento de identificação dos Indicadores	103
3.7.2	Procedimento de geração dos Sinais	105
3.7.3	Procedimento de geração dos Índícios	108
3.8	Avaliação da intervenção	109
3.8.1	Achados relativos às características da intervenção propriamente dita	110
3.8.2	Achados relativos aos efeitos da intervenção	112
4	RESULTADO E DISCUSSÕES	115
4.1	O perfil dos estudantes	115
4.2	Questionário	117
4.2.1	Análise qualitativa	117
4.2.2	Análise quantitativa	118
4.3	Situações-Problema	131
4.3.1	Situação-Problema 1	131
4.3.1.1	Bloco A: análise qualitativa	132
4.3.1.2	Bloco A: análise quantitativa e discussão	133
4.3.1.3	Bloco B: análise qualitativa	133
4.3.1.4	Bloco B: análise quantitativa e discussão	134
4.3.1.5	Bloco C: análise qualitativa	135
4.3.1.6	Bloco C: análise quantitativa e discussão	136
4.3.2	Situação-Problema 2	137

4.3.2.1	Bloco D: análise qualitativa	138
4.3.2.2	Bloco D: análise quantitativa e análise	138
4.3.2.3	Bloco E: análise qualitativa.....	140
4.3.2.4	Bloco E: análise quantitativa e discussão.....	143
4.3.2.5	Síntese dos resultados das situações problemas e os estágios dos estudantes.....	145
4.3.2.6	Análise dos instrumentos e dos resultados das situações-problema	148
4.4	Grupos Focais.....	150
4.4.1	Conhecimentos.....	154
4.4.2	Habilidades.....	158
4.4.3	Atitudes/Valores.....	161
4.4.4	Síntese do instrumento e dos resultados dos grupos focais.....	164
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	173
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	186
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E MATRIZ DE ANÁLISE GRUPO FOCAL.....	193
	APÊNDICE B – TCLE E AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	195
	APÊNDICE C – AMOSTRA DE TRANSCRIÇÕES DO GRUPO FOCAL ..	201
	APÊNDICE D – AMOSTRA DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS	208
	APÊNDICE E – AMOSTRA DA TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS	211
	APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO INICIAL DA COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	212

1 INTRODUÇÃO

Quais as perspectivas que temos para pensar a competência na educação? E quais são os enfoques possíveis para desenvolver a competência midiática?

Minha participação no Grupo de Pesquisa em Educação Superior, Tecnologia e Inovação (GPESTI) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - PPGE-UNISO e na Red Alfamed - Rede Interuniversitária Euramericana de Pesquisa em Competência Midiática para a Cidadania contribuíram com um olhar peculiar sobre estas questões.

Desde 2020, participo das discussões do GPESTI sobre o conceito de competência, origem e aplicações na Educação. Isso alterou significativamente minha perspectiva de pesquisa e leitura sobre o tema. Por exemplo, a citação do termo “competência e habilidades” é comum em documentos institucionais e artigos científicos. Depois da sólida base teórica oferecida no GPESTI, torna-se fácil detectar fragilidades na compreensão do tema e na consequente construção de argumentos vulneráveis em diversos textos. É como se um matemático argumentasse que “o triângulo retângulo e seu ângulo reto” ou um marceneiro afirmasse “vou fazer um banco tripé e uma das três pernas”. Ora, o ângulo reto faz parte do triângulo assim como uma das três pernas é constituinte do banco tripé.

Assim também deveria funcionar quando o termo competência é utilizado. Ao mencionar competência¹ seria desejável que o autor compreendesse a indissociabilidade dos elementos conhecimento, habilidade e atitude, segundo a Teoria do CHA, não fazendo sentido citar somente um dos elementos que a compõe. Mas a percepção diferenciada do GPESTI não fica restrita a esse quesito.

Outro fundamento estruturante do olhar que foi construído nos últimos anos se refere ao terceiro elemento da tríade CHA, atualmente denominado “atitude”, que recebeu ao longo do tempo distintas conotações. É possível afirmar que após sua apreciação e consideração pelos filósofos gregos da Antiguidade (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b), pelo educador Johann Heinrich Pestalozzi, pelo psicólogo Benjamin Samuel Bloom e depois de algumas transposições de um campo de investigação para outro

¹ Esse entendimento é fruto de estudos realizados no GPESTI que estão sistematizados em Mota (2021), nos quais o conceito de competência é usado na perspectiva da teoria do CHA que, por sua vez, tem base nas "chaves da aprendizagem" de Pestalozzi.

(educação-administração-sociologia-educação) existe ainda muita confusão sobre esse assunto.

No GPESTI, discutimos a origem da Teoria do CHA e chegamos às chaves da aprendizagem. Também, o atual sentido do elemento “atitude” que, originalmente, envolvia valores e virtudes, assunto que ficou relegado à religiosidade depois do Iluminismo. O tema é abordado, atualmente, nas instituições escolares com certo desconforto, talvez, devido a necessidade de manter o caráter laico da educação.

Por fim, o GPESTI contribuiu para uma reflexão aprofundada sobre a relação da educação humanista com a educação por competência e suas aproximações, muitas vezes vistas como incompatíveis, em uma perspectiva superficial. No grupo de estudos, debatemos como esses dois conceitos podem se complementar para promover uma educação, que não se limita às demandas do mundo do trabalho. A abordagem da educação por competência pode integrar conhecimentos de forma prática e relevante para além da mera exposição de conteúdo. Ela oferece também sentido e caminho para a interdisciplinaridade e favorece a formação por meio do processo de singularização e humanização².

A Red Alfamed, nesta tese, ofereceu também contribuição de valor inestimável. Em 2022, participei do VI Congresso Alfamed e tive duas comunicações publicadas. A primeira, analisando as diretrizes para desenvolvimento de competência midiática (CM) em docentes e comparando os currículos Alfamed e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Pires; Mota, 2022) e a segunda, sobre “Jovens usuários de redes sociais no Brasil: Relações e valores” (Pimenta; Martins; Pires, 2022). Iniciava assim meus estudos sobre o tema Educação Midiática (EM) e me envolvi com a tabulação dos questionários de diagnóstico de CM, baseados nos pressupostos de Ferrés e Piscitelli (2012). No mesmo ano entrei para a rede de investigadores, participando de vários *webinars*, do projeto Verdade e Ética nas Redes Sociais: percepções e influências educacionais em jovens usuários do Facebook, Twitter, Instagram e Youtube no Brasil³.

Antes do doutorado, minha jornada profissional sempre contemplou a concepção, aplicação e tabulação de questionários para pesquisa de mercado.

² Esses processos são detalhados na subseção Educação sob a perspectiva de Charlot.

³ Trata-se de um projeto que tem como objetivo contribuir para a compreensão da realidade de mídia que os jovens usuários brasileiros consomem e produzem que envolve pesquisa bibliográfica, estudo de campo em nível nacional.

Formada em administração e com passagem pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequena Empresas) fazia consultoria a empreendedores e empresários com o intuito de desenvolver pesquisas por meio de questionários. Depois desta experiência, a transição de carreira como professora de marketing e empreendedorismo levou-me novamente a apoiar estudantes no desenvolvimento de pesquisas, cuja elaboração de questionário é elemento-chave.

Uma vez doutoranda, minha orientadora sugeriu a uma colega e a mim uma análise crítica de cada item dos questionários da Alfamed. Senti-me bastante motivada com o desafio e, nesse momento, a perspectiva diferenciada sobre o tema competência foi determinante.

Os entendimentos do GPESTI e da ALFAMED sobre o termo competência têm proximidades e diferenças. Curiosamente, os questionários desenvolvidos para diagnosticar CM não eram aderentes com o que sabemos sobre avaliação de competência. Estava claro para mim que se a chave para avaliar competência é por meio de situações-problema, então essa seria a alternativa mais coerente para diagnosticar a CM.

Com esse primeiro *insight*, realizei uma revisão bibliográfica com intuito de buscar outros instrumentos de mensuração baseados em Ferrés e Piscitelli (2012). Os mecanismos encontrados utilizavam metodologias semelhantes. Dentre esses trabalhos, três artigos elaboravam análise de diagnósticos (Mateus; Andrada; Ferrés, 2019; Mateus; Hernández, 2019; Mateus; Hernández-Breña; Figuera-Mas, 2019) - sendo que um deles tem coautoria do próprio Joan Ferrés. Além disso, convergia com minhas percepções iniciais: os questionários são baseados em autopercepção, são auto declarativos, possuem algumas armadilhas metodológicas, fragilidades na articulação das dimensões, além de oferecer menor ênfase em questões que abordassem as dimensões ideologia, valores e estética. É possível encontrar outros diagnósticos que não são baseados em Ferrés e Piscitelli, mas os pressupostos iniciais sobre competência, educação e valores são divergentes, tornando difícil mensurar medidas e resultados que partem de pressupostos diferentes.

Simultaneamente a essas pesquisas, o estudo sobre a abordagem crítico-reflexiva de EM do Prof. David Buckingham a partir do modelo de negócio⁴ das

⁴ Esta tese foi redigida em 2024, num contexto em que os grandes capitalistas das *Big Techs* ainda não se deixavam ser relacionados, de maneira tão explícita, aos acontecimentos políticos atuais. No entanto, esse cenário se alterou significativamente em janeiro de 2025. Durante a posse do segundo

corporações proprietárias das mídias digitais contribuíram para o segundo *insight*: o diagnóstico poderia ser baseado em situações-problema e a abordagem do capitalismo digital na EM, além de contemplar diversas dimensões da CM segundo Ferrés e Piscitelli (2012), poderia apontar especialmente a dimensão Ideologia e Valores, pouco desenvolvida nos diagnósticos atuais.

Paralelamente às minhas pesquisas voltei-me para a sala de aula. Como professora comecei a abordar o modelo de negócio das grandes corporações de mídias digitais. Percebi que o tema interessava os estudantes. Com o intuito de conhecer as propostas de EM no Brasil, observei que a maioria delas se restringiam a temas como *bullying*, assédio, *fake news*, consumismo, sexualização, além de focar no que seria um comportamento desejável *online*. Esses debates são importantes, foram potencializados com as mídias digitais e merecem ser cuidados. No entanto, em minha experiência com meus alunos, as discussões se tornam acaloradas⁵ pelos posicionamentos individuais, o que acabava distraíndo os estudantes sobre o estudo das mídias em si. Em contrapartida, quando eu abordava o capitalismo digital e o funcionamento das empresas proprietárias das mídias, percebia que as conversas eram mais produtivas, convergiam ao núcleo da EM para desvelar o que seria a sua essência.

Para concluir esse ciclo, em 2024, os achados que deram início a esses dois *insights* foram apresentados no VII Congresso da Alfamed, sob o título “Integrando Bloom na elaboração de instrumentos de diagnósticos de Competência Midiática” (Sobral; Pires, 2024) e “Propuesta de definición en Educación Mediática con enfoque al capitalismo digital” (Pires; Pimenta, 2024).

mandato de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos, os empresários dessas corporações ganharam lugar de destaque entre os convidados, identificaram-se como financiadores da campanha, e até mesmo ocuparam, como é o caso de Elon Musk, uma posição operacional no governo americano. Esses acontecimentos tornaram mais evidente o poder exercido por tais organizações nos bastidores da política, revelando modelos de negócio intrinsecamente ligados para esse fim.

Outro fato importante foram os desdobramentos de janeiro de 2023. À época, o Brasil presenciou uma série de atos de vandalismo, invasões e depredações de prédios públicos em Brasília, incluindo as sedes dos três poderes da república. Tais acontecimentos foram interpretados como um desafio à estabilidade democrática do país, com contribuição significativa da desinformação disseminada nas redes sociais. David Buckingham (2022, p. 48) argumenta de maneira interessante: “assumir a responsabilidade pelo conteúdo solaparia as bases de seu modelo de negócio.”

Esses eventos, dentre outros, oferecem um panorama para compreender as implicações do modelo de negócio destas empresas com acontecimentos políticos de vários países. No entanto, como se trata de uma discussão que extrapola os limites desta pesquisa, procurou-se ter o cuidado de manter uma abordagem estritamente acadêmica ao longo do texto, sem posicionamentos político-partidários.

⁵ Os debates acalorados e posicionamentos políticos dos estudantes que, na minha opinião, levam à distração da essência do estudo das mídias, levaram-me a convicção de buscar uma investigação de doutorado para além dos meus próprios posicionamentos políticos.

É possível encontrar várias propostas para se implementar nas escolas aquilo que rotulam ser pertinentes à EM como as disponibilizadas pelo site do Ministério da Educação do Brasil. Porém, a maioria desconsidera a prática pedagógica a partir das concepções prévias do aluno. Uma prática pedagógica mais efetiva de EM precisaria partir de um diagnóstico da CM que refletisse de maneira mais próxima as concepções prévias do estudante (conhecimentos), seu domínio técnico da mídia (habilidades) e os valores que orientam suas ações e conduta nas redes (atitudes).

Diante do exposto, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como elaborar um diagnóstico qualitativo, que reflita mais precisamente a CM do estudante durante uma prática pedagógica? A hipótese baseia-se na possibilidade de realizar um diagnóstico qualitativo da CM efetiva do estudante, durante uma prática pedagógica em sala de aula, a partir de situações-problema, com base nas operações mentais (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b); que tenha como perspectiva desenvolver a competência (Perrenoud, 2000b; Zabala; Arnau, 2014) e alinhada com a concepção de Buckingham (2022) sobre EM.

A justificativa, para se realizar este estudo, pauta-se pela urgência de as pesquisas, no campo da educação, precisarem avaliar as proposições de ações e estratégias de EM que têm sido usadas como modelos. Muitas dessas propostas são formuladas por pessoas de outros campos de conhecimento, como o jornalismo e a comunicação. Este último, próximo da educação, mas com outras prioridades. Em sala de aula, o que dá certo numa dada situação pode se tornar ineficaz, em outra, caso seja replicado sem considerar as individualidades e diferenças de grupos, ou sem a percepção de demandas e nuances individuais.

Sendo assim, o objetivo geral desta tese é elaborar diretrizes teóricas para subsidiar a definição de estratégias para prática pedagógica em EM na escola a partir de um diagnóstico. E os objetivos específicos são: 1 - Descrever as especificidades dos elementos das práticas pedagógicas e os fundamentos da EM; 2 - Identificar e analisar os atuais diagnósticos de CM; 3 – Elaborar diagnóstico de CM, com uma nova perspectiva qualitativa, baseado em situações-problema e com aplicação de questionário; 4 - Aplicar novo diagnóstico de CM na escola; 5 – Conhecer a dinâmica e o estágio de CM (como mobilizam Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) dos participantes.

Cabe esclarecer que o termo “escola” possui sentido amplo, em acordo com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº

9.394/1996) que define a educação escolar como aquela institucionalizada, ofertada nos níveis e modalidades da Educação Básica e superior, conforme artigo 21. Desta forma, a expressão “à prática pedagógica de EM na escola” remete ao sistema formal de ensino que inclui diferentes etapas e modalidades.

Embora as modalidades de educação formal apresentem especificidades didáticas, curriculares e metodológicas, entende-se que é possível delinear diretrizes teóricas gerais que sirvam como fundamento para orientar as práticas pedagógicas considerando os diferentes contextos. Essas diretrizes não visam oferecer soluções padronizadas, mas funcionar como pressupostos para orientar as intencionalidades e ações de tais práticas. Desta forma, ao invés de ignorar as especificidades das modalidades, esses subsídios criam um embasamento que pode ser ajustado, segundo cada realidade educacional, respeitando as demandas, as concepções prévias dos estudantes e tendo como eixo a humanização, socialização e singularização, conforme a perspectiva de Educação de Charlot, detalhada na subseção 2.7. Além disso, esse tipo de abordagem é coerente com os fundamentos da LDB, que frequentemente operam, como o próprio nome diz, a partir de diretrizes norteadoras gerais, aplicáveis com adaptações a diferentes contextos escolares.

Com o objetivo de alinhar o objetivo geral de pesquisa, o recorte empírico e a aplicação dos resultados da tese, optou-se por realizar o diagnóstico com estudantes da Educação Superior. A justificativa deste recorte é que eles já transitaram por diferentes etapas da educação formal, e pertencem, em sua maioria, à primeira geração que cresceu com o surgimento dos *smartphones*, das redes sociais, da intensificação da cultura digital, do processo de mídiatização da vida. Embora o diagnóstico pudesse ter sido aplicado com alunos de outras modalidades de ensino, os universitários têm mais tempo e experiência no uso das mídias do que os demais, o que trouxe possibilidade de oferecer indícios necessários para a tese.

Assim, a contribuição acadêmica desta pesquisa é a formulação de diretrizes teóricas que servem de subsídios para o estabelecimento de estratégias para a prática pedagógica em EM, com apoio de diagnósticos de CM aplicados para contexto escolar. A contribuição prática consiste em oferecer subsídios conceituais e metodológicos para orientar decisões pedagógicas e o planejamento de intervenções alinhadas ao desenvolvimento de CM dos estudantes, enfatizando o desenvolvimento integrado da tríade CHA e a incorporação do capitalismo digital na EM.

Esta tese está dividida em referencial teórico, procedimentos metodológicos, resultados e discussões e considerações finais.

O referencial teórico, na segunda seção, foi dividido em duas subseções. A primeira apresenta a definição e alguns modelos de CM; os atuais diagnósticos de CM; o entendimento sobre mídias; a perspectiva das mídias como negócios; EM e finaliza com a análise de algumas propostas educacionais em EM no Brasil. A segunda seção traz acepções de educação sob a perspectiva de Charlot e práticas pedagógicas sob os pressupostos de Franco; Taxonomia de Bloom; esclarece as diferenças entre ensino por competência, ensino para competência e educação para competência; finalizando com avaliação por situação-problema.

A terceira seção trata dos procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, contemplando o estado da questão, a revisão bibliográfica e a descrição da pesquisa-intervenção, com detalhamento de seu delineamento e de sua implementação a partir do referencial teórico. Além disso, foram explicitados os dois tipos de avaliação: das características da intervenção e da intervenção propriamente dita.

A quarta seção apresenta os resultados: o perfil dos participantes da pesquisa; as análises quantitativas do questionário; as análises qualitativas das situações-problema e dos grupos focais.

Nas considerações finais, são apresentadas as reflexões sobre os principais resultados da pesquisa, as diretrizes teóricas para definição de estratégias para prática pedagógica em EM na escola, as contribuições práticas e acadêmicas, os limites e as recomendações para pesquisas futuras.

O Anexo A (Parecer Consubstanciado do CEP) corresponde ao documento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba (CEP-UNISO). Os apêndices reúnem os materiais utilizados e produzidos ao longo da investigação, a saber: Apêndice A (Questionário e Matriz de Análise Grupo Focal), Apêndice B (TCLE e Autorização de Uso de Imagem), Apêndice C (Amostra de Transcrições do Grupo Focal), Apêndice D (Amostra das Respostas dos Questionários), Apêndice E (Amostra da Tabulação das Respostas dos Questionários) e Apêndice F (Apresentação Inicial da Coleta de Dados para a Pesquisa-Intervenção).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi estruturado em duas partes, sendo a primeira dedicada à CM e a segunda sobre os pressupostos conceituais e epistemológicos da Educação.

2.1 Competência midiática

Esta primeira parte do referencial teórico teve como objetivo apresentar o conceito de CM, a necessidade de diagnósticos e as proposições educacionais de EM no Brasil. Para isso, inicia-se com a apresentação de diversos modelos conceituais de CM, seguida da identificação e análise dos diagnósticos disponíveis atualmente. Em seguida, discute-se o conceito de mídia, abordando seus diferentes tipos além da compreensão como negócio, com ênfase em suas implicações econômicas. Na sequência, são exploradas perspectivas de EM, destacando-se a abordagem do capitalismo digital. A primeira seção é finalizada com a apresentação de um recorte de algumas das atuais propostas educacionais em EM no contexto brasileiro.

2.1.1 O conceito

A terminologia CM tem sido utilizada em diferentes propostas na literatura acadêmica. Algumas confusões ocorrem no uso do termo “competência”, muitas vezes tomado como sinônimo de “alfabetização”, “literacia”, “educação”; enquanto “midiática” passa como sinônimo de “audiovisual”, “digital”, “informacional”, dentre outros (Aguaded *et al.*, 2021). Um exemplo disso é o *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu) frequentemente é confundido com CM. Na verdade, DigCompEdu é um modelo desenvolvido pela União Europeia que visa diagnosticar a competência digital de educadores de diferentes modalidades de ensino. Nesta subseção, alguns modelos de CM de diferentes origens e instituições serão apresentados para ilustrar a multiplicidade de perspectivas atuais.

A Unesco, um dos órgãos mundiais de referência na temática, apresenta sua perspectiva denominando-a “alfabetização midiática e informacional”. A entidade integra duas áreas distintas. No campo da alfabetização informacional, destaca o acesso, avaliação e uso ético da informação, envolvendo os sistemas de bibliotecas. No âmbito da alfabetização midiática, enfatiza a capacidade de compreender, avaliar

e exercer a autoexpressão na sua relação com a mídia. Na proposta da Unesco, são enumeradas sete competências: (AMI1) compreensão do papel das mídias e da informação na democracia; (AM2) compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos; (AM3) acesso eficiente e eficaz à informação; (AM4) avaliação crítica das informações e suas fontes; (AM5) aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias; (AM6) contextualização sociocultural dos conteúdos midiáticos. Como o currículo se destina a professores, a última competência é especificamente para os profissionais da área (AMI7) a promoção da AMI entre os estudantes e gerenciamento das mudanças requeridas (Wilson *et al.*, 2013). Alcolea, Reig e Mancinas (2020) se debruçaram sobre o currículo da UNESCO para tentar compreender os interesses implícitos. O método utilizado foi análise quantitativa do conteúdo semântico, que permitiu identificar termos e conceitos relacionados à estrutura da informação no documento. Como resultado, foram detectadas fragilidades na abordagem estrutural do currículo, como, por exemplo, a tendência em definir os meios de comunicação como fontes de informação confiáveis, desconsiderando as relações de poder e interesses econômicos que os influenciam.

Na Alemanha, o Digitales Deutschland, que se refere a diversas iniciativas e programas que abrangem políticas governamentais e projetos de pesquisa para o desenvolvimento da população diante da digitalização, organiza um modelo de CM a partir do conhecimento, reflexão e ação em seis dimensões: (1) instrumental-qualificante, envolve lidar com mídias (hardware e softwares); (2) cognitiva, ter conhecimento sobre produções midiáticas, estruturas e funções; (3) afetiva, que envolve usar as mídias com prazer; (4) criativa, que significa projetar mídia e participação cidadã; (5) social, participação e articulação na sociedade; (6) crítico-reflexiva, que envolve a capacidade de lidar com a mídia de forma crítica, reflexiva e prática. De acordo com o modelo, trata-se de um processo dinâmico de apropriação individual, precisa ser incorporada socialmente, não podendo ser percebida isoladamente por um indivíduo (Digitales Deutschland, 2017).

No contexto brasileiro, o Labirinto do Saber é uma iniciativa do Núcleo de Pesquisa e Aprendizagem em Gestão da Informação, Gestão do Conhecimento e Competência em Informação e Midiática que reúne 11 grupos de estudos⁶ brasileiros, integrando profissionais da área da ciência da informação, comunicação, educação e

⁶ Disponível em: <https://labirintodosaber.com.br/observatorio/grupo-de-pesquisa>

administração. Na perspectiva do núcleo, a CM se integra à Competência em Informação:

um conjunto de comportamentos, habilidades e ações que envolvem o acesso e uso da informação de forma inteligente, tendo em vista a necessidade da construção do conhecimento e a intervenção na realidade social.

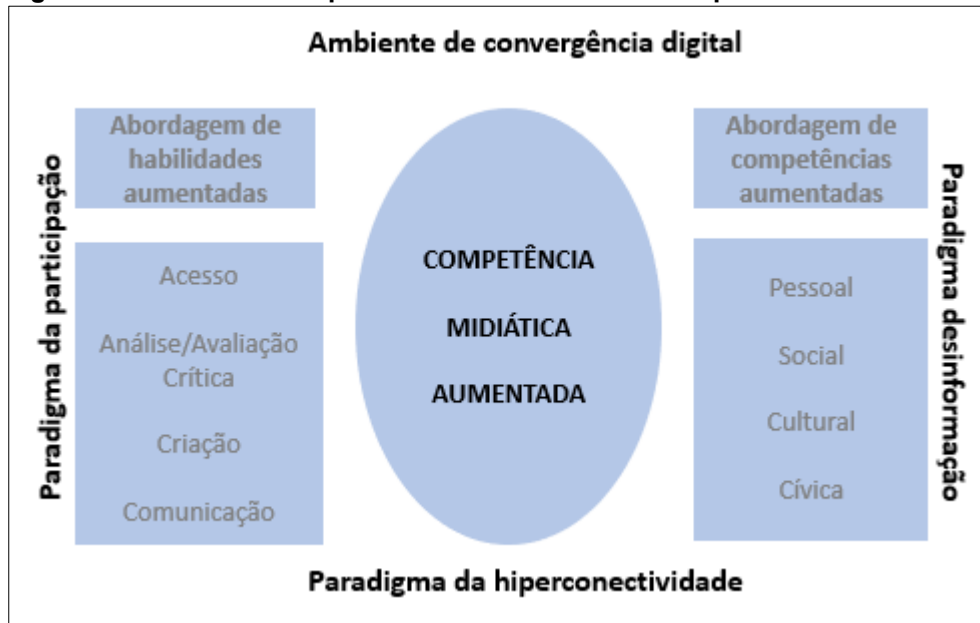
Toda competência é um composto de duas dimensões distintas: a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permite a intervenção prática na realidade, e a segunda uma visão crítica do alcance das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social (Labirinto do Saber, 2014).

A ColInfo (Competência Informacional e Midiática) capacita as pessoas a usarem criticamente as informações, o que promove impactos na comunicação ética, autonomia e participação democrática que transforma a sociedade (Ramos *et al.*, 2019).

No âmbito acadêmico, Kačínová e Sádaba (2022)⁷ propõem o conceito de CM como uma “competência aumentada”. As autoras partem da ideia de um ambiente de convergência digital e de um paradigma de hiperconectividade. Neste ambiente, estão o denominado “paradigma participativo” de um lado em contraposição com o “paradigma da desinformação” do outro. O modelo propõe uma mudança de foco dos veículos de comunicação para a pessoa, como sujeito ativo na interação com eles. Portanto, em vez de administrar ou estudar a mídia, o foco está em considerá-la como parte do cotidiano das pessoas, funcionando com uma alternativa para o desenvolvimento das seguintes competências aumentadas: pessoal, social, cultural e cívico com vistas à qualidade e satisfação geral com a vida. Assim, o que as autoras denominam como “habilidades aumentadas” passam a ser a comunicação, a criação, a análise/ avaliação críticas e o acesso. A Figura 1 ilustra o chamado modelo:

⁷ As autoras fazem parte da Red Alfamed.

Figura 1 - Modelo de competência midiática como “competência aumentada”

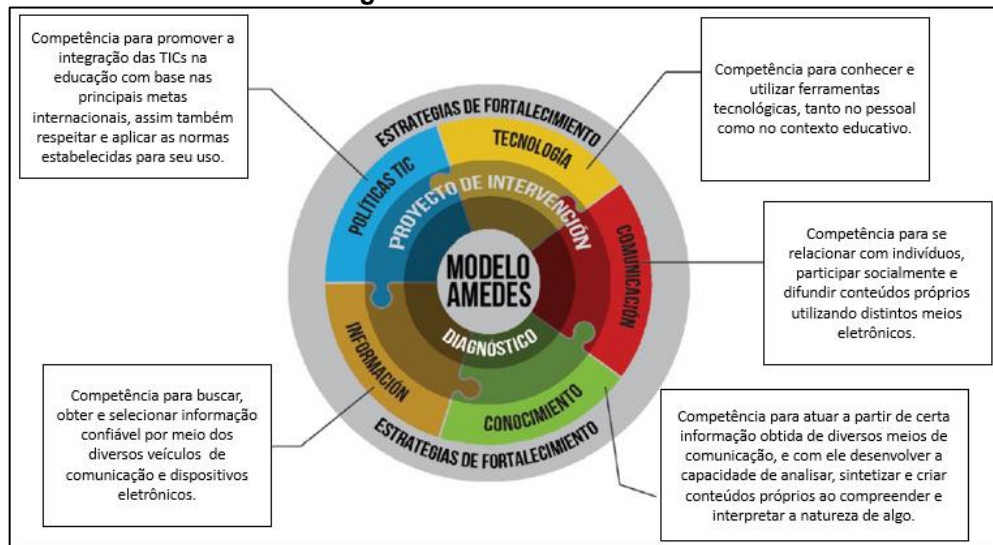


Fonte: Adaptado de Kačínová e Sádaba (2022)

Outra proposta que vem da academia, é o Modelo de Alfabetização Midiática para Estudantes e Docentes de Educação Superior – Modelo AMEDES⁸- fruto de um trabalho de investigação de teorias, pensamentos e modelos atuais e com foco no fortalecimento da AM em estudantes e professores da Educação Superior (Galván, 2021). Neste modelo, a CM é composta de cinco dimensões. A primeira, tecnologia, envolve incorporar as inovações digitais respeitando normas vigentes. A segunda, informação, consiste em buscar, obter e selecionar informação confiável. A terceira dimensão, políticas TIC, relaciona-se com promover a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação. A dimensão conhecimento é descrita como a capacidade de atuar a partir da análise da informação para compreender e interpretar algo. E, finalmente, em comunicação, inclui relacionar-se com pessoas, participar socialmente e difundir conteúdos próprios por meios eletrônicos. A Figura 2 apresenta o modelo de origem mexicana respeitando suas designações originais:

⁸ Este modelo foi proposto na tese de doutorado de Sandra Guadalupe Altamirano Galván na Universidad Autónoma de Nuevo León em 2020.

Figura 2 - Modelo AMEDES



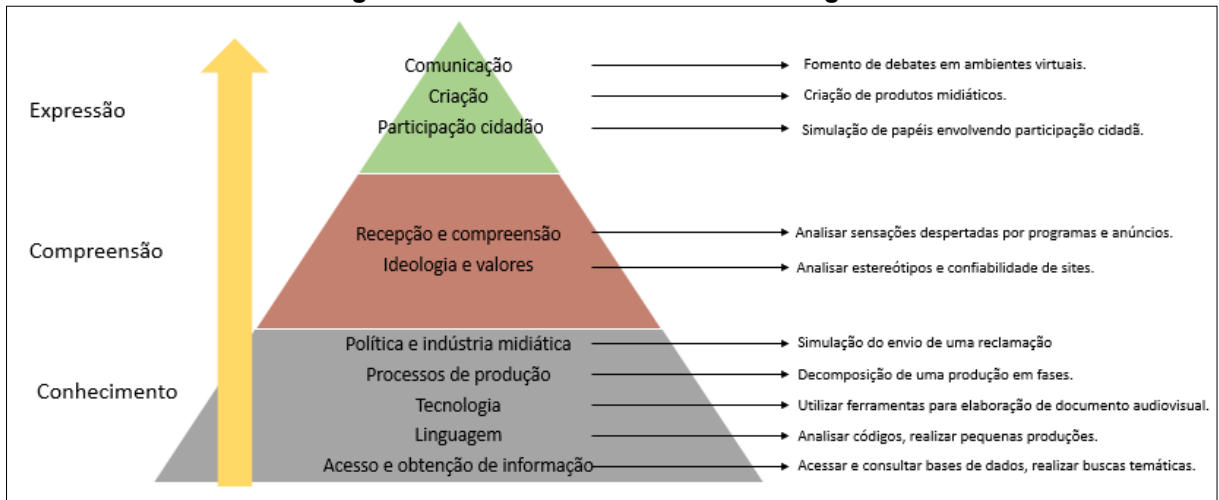
Fonte: Adaptado de Altamirano (2021)

É importante ressaltar, no entanto, que o termo “competência” do Modelo AMEDES é empregado para designar aquilo que, nesta tese, compreende-se como habilidade, o que se repete em vários outros modelos desta subseção.

Em 2012, Pérez e Delgado⁹ analisaram seis estudos considerados relevantes e propuseram uma visão da CM integrando-a a aspectos da competência audiovisual e digital. Na proposta, as dez dimensões foram dispostas em forma piramidal em três níveis, ilustrando um processo de desenvolvimento da CM a partir do conhecimento, da compreensão e da expressão. O primeiro nível, conhecimento, que contempla as seguintes dimensões: (1) acesso e obtenção de informação, (2) linguagem, (3) tecnologia, (4) processos de produção, (5) política e indústria midiática. O nível intermediário é intitulado compreensão e é composto por duas dimensões: (6) ideologia e valores, (7) recepção e compreensão. O nível superior é chamado expressão, composto de (8) participação cidadã, (9) criação e (10) comunicação. As autoras elaboraram o delineamento de atividades para uma proposta didática de acordo com os indicadores estabelecidos com o objetivo de levar os estudantes ao desenvolvimento da CM. A Figura 3 integra essa proposta dos indicadores com atividades sugeridas por Pérez e Delgado (2012):

⁹ Membros da Alfamed

Figura 3 - Modelo de CM de Pérez e Delgado



Fonte: Adaptado de Pérez e Delgado (2012)

O trabalho de Pérez e Delgado (2012) foi publicado no mesmo ano da proposta articulada de dimensões e indicadores de CM de Joan Ferrés e Alejandro Piscitelli. Esta última, por sua vez, foi compilada a partir da sugestão de 50 especialistas em EM de diferentes nacionalidades e é fruto de um trabalho de Ferrés que, desde 2005, trabalhou em parceria com o governo da Espanha com o objetivo de avaliar o grau de CM dos cidadãos. Nele, a CM é definida como:

o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, a partir das quais são elaborados os indicadores. Estes indicadores estão relacionados, em cada caso, com o âmbito de participação das pessoas que recebem mensagens e interagem com elas (âmbito de análise) e das pessoas que produzem as mensagens (âmbito de expressão). (Ferrés; Piscitelli, 2012)

O Quadro 1 apresenta a sistematização de dimensões e indicadores proposta por Ferrés e Piscitelli (2012). As dimensões básicas são linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia/valores e estética. Todas as dimensões são compostas por dois âmbitos, o da análise e da expressão:

Quadro 1 - Dimensões da Competência Midiática

DIMENSÕES	ÂMBITO ANÁLISE	ÂMBITO EXPRESSÃO
Linguagem	Capacidade de interpretar e avaliar mensagens, códigos de representação e função que cumprem em uma mensagem.	Capacidade de se expressar e escolher diferentes sistemas de representação.
Tecnologia	Compreensão do papel da tecnologia, habilidade de interagir em diferentes ambientes midiáticos.	Capacidade de adaptar ferramentas tecnológicas, elaborar e manipular imagens e sons para se construir representações da realidade.
Processos de interação	Capacidade de discernir, avaliar e gerir meios, conteúdos, produtos e consumo midiático. Conhecer conceito de audiência.	Ter atitude ativa na interação com as telas e executar trabalho colaborativo.
Processos de produção e difusão	Conhecimento de autoria de produções, sistema de produção, técnicas de programação e mecanismos de difusão, códigos de regulação.	Gerir conceito de autoria, selecionar mensagens significativas, compartilhar e disseminar informação de forma responsável.
Ideologia/valores	Capacidade de descobrir como as representações midiáticas estruturam a percepção da realidade, noções de confiabilidade das fontes de informação, detectar intenções, identificar ideologia e valores transmitidos pelas mídias.	Capacidade de aproveitar ferramentas comunicativas para transmitir valores e contribuir para a melhoria do contexto social que se vive.
Estética	Sensibilidade para reconhecer qualidade estética das produções, detectar influências, inovações, originalidade, estilo, escolas, tendências.	Capacidade de produzir mensagens com criatividade, originalidade e sensibilidade.

Fonte: Adaptado de Ferrés e Piscitelli (2012)

No artigo, os autores fizeram alertas quanto a abrangência e a flexibilidade dos indicadores e ressaltaram que a funcionalidade das dimensões reside justamente na interação com todas as outras para melhor compreensão global do fenômeno.

Cabe ressaltar que, dentre as perspectivas de CM apresentadas, a proposta de Ferrés e Piscitelli (2012) é a que mais se alinha com os estudos do GPESTI¹⁰, no que se refere aos fundamentos do conceito de competência do campo de estudo educacional, que são detalhados na subseção 2.10. Além disso, pelo fato de ser uma proposta de caráter mais prático-operacional, possibilita o embasamento teórico para

¹⁰ Embora Ferrés e Piscitelli (2012) denominem competências, o que descrevem em cada âmbito, segundo os estudos do grupo tratam-se de habilidade: interpretar, descobrir, avaliar, etc..

elaboração de questionários para diagnósticos de CM. Desta forma, ela foi adotada como referência para análise crítica destes instrumentos que são apresentados e descritos na próxima subseção.

2.1.2 Os atuais diagnósticos de competência midiática

Mateus, Andrada e Ferrés (2019) alertam sobre a necessidade de um instrumento que seja capaz de diagnosticar de forma consistente a CM das pessoas por três razões.

A primeira é de âmbito pedagógico. Diversos estudos demonstram pouco conhecimento dos estudantes a respeito do tema (Mateus; Andrada; Queiroz, 2020; Mesquisa-Romero; Fernández-Morante; Cebreiro-López, 2022; Valle-Razo; Torres-Toukoumidis; Romero-Rodríguez, 2020), certamente pelo fato de não terem participado de processos formativos que tinham como foco o desenvolvimento de CM (Borges; Barbosa, 2019). Nesse caso, os diagnósticos desempenham papel central para definição de conteúdo, currículos, materiais e abordagens educativas (Mateus; Ferrés, 2019).

A segunda razão envolve o debate político. Este frequentemente privilegia a tecnologia educativa – equipamentos, plataformas e infraestrutura digital – em detrimento do desenvolvimento do processo educativo propriamente dito (Buckingham, 2022; Mateus; Andrada; Ferrés, 2019). Os resultados de diagnóstico são utilizados para fundamentar políticas públicas, desenvolvimento de infraestrutura e criação de marcos regulatórios e formação de professores. Nesse âmbito, decorrem os programas de formação docente e as diversas iniciativas de implementação voltadas ao tema.

Por fim, o terceiro motivo envolve a necessidade inovação metodológica para obter resultados cada vez mais precisos. Diversos instrumentos analisados estão baseados em autopercepção dos respondentes, que pode não refletir precisamente a CM (Mateus; Andrada; Ferrés, 2019) uma vez que pode haver uma diferença significativa entre o que as pessoas acreditam dominar e o que de fato conseguem realizar. Além disso, as pessoas frequentemente constroem visões distorcidas de uma realidade objetiva.

Dois estudos ilustram o descompasso entre percepção e fatos. A primeira pesquisa, realizada em 37 países, focou nos diversos perigos relacionados à percepção equivocada em temas como desemprego, economia, criminalidade, saúde,

assédio sexual, meio ambiente e dados demográficos. Os respondentes da pesquisa tendem a superestimar ou subestimar os dados estatísticos referente a cada tema apresentado. A implicação disso é que as percepções distorcidas das pessoas podem influenciar decisões políticas e sociais, que ressalta a importância de informações precisas para o desenvolvimento de políticas públicas eficazes (Ipsos, 2018b)

Num segundo estudo, realizado em 27 países, os respondentes afirmavam que problemas como *fakes news*, bolha informacional e pós-verdade afetam mais outras pessoas do que a si mesmos. Essa falsa percepção de invulnerabilidade pessoal diante de um contexto de desinformação que, na verdade, afeta a todos – revela, em primeira instância, a fragilidade da autopercepção das pessoas (Ipsos, 2018a).

Se diagnósticos de CM são baseados na autopercepção e autodeclaração, conforme Mateus, Andrada e Ferrés (2019), então pesquisas como as da Ipsos (2018a, 2018b) sinalizam os riscos de elaborar políticas públicas e propostas educativas fundamentadas nesses elementos.

Além do aspecto auto declarativo dos questionários, outro fator relevante é a utilização de perguntas de múltipla escolha encontrados em quase todos os questionários. As alternativas contidas em uma pergunta fechada podem mascarar a real competência dos respondentes (Sobral; Pires, 2022).

Os aspectos da autopercepção e das perguntas de múltipla escolha fizeram parte das análises de Sobral e Pires (2022) sobre os questionários analisados da Red Alfamed e impulsionaram um estudo mais amplo que concordou com Mateus, Andrada e Ferrés (2019) quando identificaram fragilidades nos instrumentos destinados a mensurar CM: [os atuais diagnósticos] “primam pela autopercepção acima do domínio real das capacidades”. A sugestão dos pesquisadores foi a criação de um questionário integrador quanto aos conteúdos e dimensões da CM e inovador quanto à metodologia:

O princípio da inovação metodológica é superar abordagens autoperceptivas. Como vimos, grande parte das propostas de avaliação de competência digital, informacional e midiática que se encontram, baseiam-se em parâmetros meramente declarativos. As perguntas devem representar um desafio, provocando a pessoa tanto racional quanto emocionalmente. Deve permitir que você demonstre que sabe como resolver um problema antes de demonstrar a memorização do conteúdo. Noutros casos, deverá procurar-se um grau de reflexão que permita demonstrar competência para além de um caso específico.

Os instrumentos que se baseiam em Ferrés e Piscitelli (2012) partem da premissa de diagnosticar as dimensões de CM separadamente. Por exemplo, dimensões como estética ou ideologia não são tão requeridas como à dimensão tecnológica. Além disso, a CM de uma pessoa envolve um conjunto de capacidades que estão em constante mutação devido aos avanços tecnológicos. Essa instabilidade exige, por sua vez, que os diagnósticos sejam atualizados constantemente (Mateus; Hernández-Breña; Figuera-Maz, 2019).

A revisão sistemática exploratória realizada por Hernández-Marín, Castro-Montoya e Figueroa-Rodríguez (2024) oferece um bom panorama dos instrumentos diagnósticos atuais. Foram selecionados 34 estudos considerados relevantes, de natureza quantitativa, que atenderam os critérios de inclusão de confiabilidade e validade e que foram publicados entre 2019 e 2023, tendo como público-alvo docentes e professores. Devido à imprecisão do termo, os *strings* utilizados incluíam as expressões Literacia Midiática, Alfabetização Midiática, Literacia Informacional, Alfabetização Informacional, Literacia Digital e Alfabetização Digital. As bases de dados utilizadas foram Dialnet, Redalyc, Scielo, ScienceDirect, Springer Link e Eric.

Os estudos selecionados, como referência para elaboração dos questionários, foram o *Marco Común de Competencia Digital Docente*, o *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*, o questionário da Red Alfamed e o questionário ALFIN-HUMASS.

O *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*, localizado na Espanha, ofereceu, em 2017, o *Marco Común de Competencia Digital Docente*, um modelo de formação baseado em 21 competências específicas, em torno de cinco eixos formativos (Informação e Alfabetização Informacional, Comunicação e Colaboração, Criação e Colaboração, Segurança e Resolução de Problemas). O marco foi reformulado em 2022, com o objetivo de refletir a interação professor-estudantes-desenvolvimento das competências digitais no processo educativo. Desta forma os eixos formativos foram alterados para: compromisso profissional, conteúdos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação e retroalimentação, empoderamento dos estudantes, desenvolvimento da competência digital dos estudantes (Intef, 2017; 2022).

O questionário ALFIN-HUMASS foi originalmente concebido pela Association of College and Research Libraries (ACRS) sob o título *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, e posteriormente, adaptado e validado

pelos pesquisadores Lopes e Pinto (2010a, 2010b), da Universidade de Aveiro em Portugal sob o título de IL-HUMASS. Os constructos que constituíram este instrumento foram busca, avaliação, tratamento e comunicação e difusão.

O Quadro 2 apresenta os indicadores de Ferrés e Piscitelli (2012) e dos Hernández-Marín, Castro-Montoya e Figueroa-Rodríguez (2024):

Quadro 2 - Indicadores dos questionários

Marco Comum de Competência Docente (2017)	Marco Comum de Competência Docente (2022)
1- Informação e alfabetização informacional 2- Comunicação e colaboração 3- Criação de conteúdos digitais 4- Segurança 5- Resolução de problemas	1-Compromisso profissional 2-Conteúdos digitais 3-Ensino e aprendizagem 4-Avaliação e retroalimentação 5-Empoderamento dos estudantes 6-Desenvolvimento da competência digital dos estudantes.
Alfamed	IL-HUMASS
1-Linguagem 2-Tecnologia 3-Interação 4-Produção e difusão 5-Ideologia 6-Estética	1- Busca 2-Avaliação 3-Tratamento 5-Comunicação e difusão

Fonte: Adaptado de Hernández-Marín, Castro-Montoya e Figueroa-Rodríguez (2024)

O Quadro 3 apresenta os atributos dos 34 questionários analisados por Hernández-Marín, Castro-Montoya e Figueroa-Rodríguez (2024). O estudo aponta que majoritariamente são baseados em autopercepção (30), trata-se de estudos descritivos (11) e de validação (9), contém perguntas de múltipla escolha com opções de respostas na escala tipo Likert de diferentes pontos (25) além de autoavaliação (7), e preponderantemente são compostos de 21 e 30 questões:

Quadro 3 - Atributos dos questionários analisados

Foco	Estudos
Autopercepção (30) Autoavaliação e questões objetivas (3) Não definidos (1)	Descritivo (11) Validação (9) Explicativo (4) Comparativo (3) Quase-experimental (3) Pre experimental (1) Exploratório (1) Não definido (2)
Tipos de perguntas	Número de itens

Likert três pontos (1)	Menos de 20 (2)
Likert quatro pontos (3)	21-30 (17)
Likert cinco pontos (12)	31-40 (6)
Likert seis pontos (2)	41-50 (3)
Likert sete pontos (2)	51-60 (2)
Likert oito pontos (1)	61-70 (2)
Likert nove pontos (3)	Mais de 70 (2)
Likert onze pontos (1)	
Autoavaliação (7)	
Variadas (1)	
Não definidos (2)	

Fonte: Adaptado de Hernández, Castro e Figueroa (2024)

Outro estudo elaborado a partir de Ferrés e Piscitelli (2012), validado e aplicado em docentes demonstrou que o tema era amplamente desconhecido por parte dos futuros professores no Peru. Mateus e Hernández (2019) perceberam que isso se deve, em parte, ao fato de o conceito de EM ser impreciso e a forma pouco rigorosa e distante da prática que acadêmicos e instituições lidam com o tema. Na opinião dos autores, a abordagem é feita de forma abstrata ou excessivamente conceitual. Os autores também ressaltam a necessidade de oferecer uma perspectiva mais integral e cultural das mídias para a formação docente, alertando para o risco de abordagem reducionista a partir de seus usos, deixando de lado as dimensões: simbólica, ética ou ideológica.

Além de sugerir perguntas desafiadoras e reflexivas, Mateus, Andrada e Ferrés (2019, p. 301) afirmam que:

As perguntas devem representar um desafio, envolvendo a pessoa tanto racional quanto emocionalmente. Devem permitir que ela demonstre habilidades de resolução de problemas, em vez de simplesmente memorizar conteúdo. Em outros casos, as perguntas devem incentivar um nível de reflexão que permita à pessoa demonstrar competência além de um cenário específico.

Desta forma, conclui-se que os instrumentos diagnósticos atuais tendem a seguir características de natureza quantitativa, são relativamente simples de serem tabulados, possuem grande foco na competência digital e são baseados em autopercepção e autodeclaração.

Essa conclusão instiga a elaboração de questionários de natureza qualitativa; com perguntas abertas; menos ênfase na autopercepção ou autodeclaração; e que, quando aplicado em sala de aula, possa considerar as especificidades de cada estudante para planejamento da prática docente.

Potter (2010) distingue duas formas de intervenção de EM para diagnosticar a eficácia dos resultados em contextos educativos:

Um grupo de acadêmicos prefere uma abordagem do tipo treinamento direcionado, em que uma vulnerabilidade específica às mensagens da mídia é identificada e uma intervenção é projetada. Essa intervenção é usada para treinar determinados grupos de pessoas (geralmente crianças) para identificar a natureza falha ou enganosa de determinadas mensagens, seguida de métodos científicos sociais usados para medir a eficácia dessas intervenções. Outro tipo de acadêmico parece favorecer mais uma abordagem humanística. Esses estudiosos pedem a incorporação da educação sobre alfabetização midiática dentro da estrutura das artes liberais que expõe as pessoas a uma ampla gama de ideias sobre a humanidade e contextualiza a influência da mídia dentro de processos culturais amplos. Eles preferem o uso de métodos qualitativos para examinar o valor da alfabetização midiática (Potter, 2010, p. 681).

O presente trabalho se alinha à segunda perspectiva apresentada por Potter (2010), adotando uma abordagem humanística da EM e privilegiando métodos qualitativos de avaliação.

Hernández-Marín, Castro-Montoya e Figueroa-Rodríguez (2024) enfatizam a importância de refletir sobre a efetividade dos instrumentos empregados assim como o impacto deles sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a respeito dos atuais diagnósticos de CM é possível afirmar que existe a lacuna na avaliação que incorpore dados precisos para tomar decisões e delinear intervenções educativas efetivas (Hernández-Marín; Castro-Montoya; Figueroa-Rodríguez, 2024). Os atuais instrumentos de avaliação não possuem capacidade de medir o desempenho real de modo que permitam transformar os resultados em práticas pedagógicas palpáveis (Corral, 2010).

Tais lacunas reforçam a necessidade de desenvolvimento de diagnósticos mais adequados ao contexto escolar. Dessa forma, a proposta desta tese é a aplicação de situações-problema e questões abertas para diagnóstico de CM – especificamente a dimensão Ideologia e Valores de Ferrés e Piscitelli (2012) – configurando-se como alternativa que está em acordo com as sugestões de Mateus e Ferrés (2019), Mateus, Andrada e Ferrés (2019), Hernández-Marín, Castro-Montoya e Figueroa-Rodríguez (2024) e Corral (2010).

2.1.3 Mídias

Os estudos acadêmicos sobre o tema da mídia cresceram, nas últimas décadas, e têm sido fortemente determinados pelo debate público acerca das preocupações sobre o risco de exposição à mídia (Potter, 2010). Os pesquisadores são convidados oferecer respostas à sociedade, ao mesmo tempo em que, precisam atender aos parâmetros de financiamento (Buckingham 2007). Além disso, muitas investigações concentraram-se em mídias específicas, certamente aquelas que à época exerciam maior impacto social.

É recorrente, na literatura, a distinção entre mídias tradicionais - cinema, rádio, televisão, jornal e revista - das mídias digitais, frequentemente denominadas de novas mídias, originadas com a expansão da internet. No entanto, tais distinções não se sustentam mais. Dificilmente uma tecnologia emergente elimina as anteriores ainda que altere o modo como são usadas assim como isolar os efeitos cognitivos ou sociais de uma ou de outra é bem difícil (Buckingham, 2000).

A introdução de uma nova mídia assemelha-se ao efeito de uma gota de tinta lançada em um recipiente com água: ela se dissolve gradualmente e modificando todo o líquido. Da mesma forma, um novo meio não apenas adiciona algo ao sistema existente, mas transforma o ambiente como um todo (Scolari, 2015).

Assim, é possível identificar duas perspectivas. A primeira é a ambiental, que enfatiza que todas as tecnologias moldam ambientes que afetam os usuários não apenas cognitivamente, mas também em termos de percepção e atitudes (McLuhan, 1964). A outra perspectiva denomina-se intermodal, concebe as mídias como se fossem espécies competindo entre si para sobreviver, destacando a ineficácia de estudá-las isoladamente (Scolari, 2022; Mateus, 2022).

McLuhan e Fiore (1967) enfatizaram a relação entre meio e mensagem. Segundo os autores, o conteúdo chama tanto a atenção que o veículo de transmissão acaba se tornando invisível para as audiências, fazendo com que meio e mensagem se tornem sinônimos da própria mídia. É o que acontece quando as pessoas citam *gadgets* ou os suportes materiais como sinônimos de mídia. O meio exerce influência tão forte sobre o conteúdo da mensagem que "...para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem" (McLuhan; Fiore, 1967, p. 20). Cada veículo de comunicação - seja ele impresso, digital, de radiodifusão ou via internet - tem linguagem, produção e audiência distintas, o que determina e afeta o tipo da mensagem produzida.

Os suportes de mídia, por sua vez, possuem a capacidade de reconfigurar os espaços físicos: a centralidade do aparelho de televisão nas salas, o posicionamento dos computadores nos escritórios, o lugar do *videogame* nos quartos das crianças, dentre outros. A programação impacta a rotina das pessoas: o horário da novela ou do telejornal, hora de dormir e, conseqüentemente, a qualidade e a interação entre pessoas. Em resumo, o suporte de mídia tem a capacidade de alterar os espaços, a rotina e a sociabilidade (McLuhan, 1964).

Os dispositivos de comunicação funcionam como uma extensão de alguma capacidade humana, seja física, sensorial ou cognitiva: o telefone estende a voz humana e a televisão desloca a percepção para a visão e a audição. Ao se dar conta do impacto desses aparelhos na vida das pessoas, é possível perceber o quanto eles alteram a percepção de mundo. Aceitar essas extensões no sistema pessoal e suportar os efeitos que provocam é compreender o que McLuhan denomina de “servomecanismo”: um índio é o servomecanismo da sua canoa, tal como o cowboy é do seu cavalo e o executivo do relógio.

Os exemplos de McLuhan ajudam a contextualizar o uso do *smartphone* pelo indivíduo contemporâneo, embora não justifique o exagero, e coloca o fenômeno atual dentro de um contexto histórico mais abrangente. Sempre que surge uma nova mídia, as pessoas naturalmente são impactadas e ninguém fica ileso: cada novo meio modificou e seguirá modificando a sociedade.

Caminhando na esteira dessa confusão sobre meio e mensagem, grandes corporações como a GAFAM¹¹ denominavam-se, a princípio, como empresas de tecnologia. No entanto, elas se configuram, de fato, como provedoras de mídia, pois atendem a todos os requisitos de representação e comunicação, além de serem uma extensão de distribuição da antiga mídia (Buckingham, 2022). Atualmente, uma informação imprecisa publicada no jornal New York Times tem implicações mais sérias do que quando postadas deliberadamente nas redes sociais dessas corporações.

Considerado os múltiplos formatos que a mídia pode assumir, a atual tipologia de mídia incluindo várias formas de mediação como jornal, rádio, cinema, filmes, televisão, música, revistas, histórias em quadrinhos, na internet (sites, blogs,

¹¹ GAFAM é o acrônimo de Google (controlado pela *holding* Alphabet), Apple, Facebook (agora Meta), Amazon e Microsoft, as maiores empresas de tecnologia que dominam diversos setores da economia digital como buscas na internet, *gadgets*, redes sociais, comércio *online* e *softwares*.

podcasts, feeds RSS, redes sociais, aplicativos), livros (incluindo e-books, HQs), publicidade (outdoors, embalagem e vitrines), *videogames* e até mesmo espaços físicos com forte carga simbólica e midiática como a loja-conceito das Havaianas¹² (Buckingham, 2022; Potter, 2010, 2022; Masterman, 1985,1989, 2010; Grunwald, 1982).

A seguir, discute-se a necessidade de compreender a mídia como negócio, marcado por interesses econômicos e lógicas de mercado.

2.1.4 Mídia como negócio

Buckingham (2022) sintetiza três tipos de estratégias pedagógicas de EM que foram criadas por muitos professores nas últimas décadas. A primeira é a análise textual que se relaciona com o estudo da linguagem midiática e representação, semiótica, estruturalismo e análise de discurso. A segunda - a produção criativa - assume a forma de vídeos, fotografias, *podcasts*, dentro outros. A terceira, a análise contextual, está relacionada a composição de um cenário mais amplo na qual as mídias estão inseridas. Compreendê-las a partir de seus modelos de negócio é uma das sugestões do autor para essa terceira dimensão.

Para se entender a mídia é necessário considerar que o modelo de negócio não é estático. Constantemente surgem oportunidades de concepção de novos produtos ou serviços e, conseqüentemente, de geração de receita são criadas e implementadas todos os dias. Portanto, por mais que a academia se esforce, estará sempre reportando o passado de tais negócios, em descompasso com as oportunidades projetadas no presente e no futuro.

Harari (2018) problematiza a relação entre propriedade e a política sob a ótica de sua especialidade, a História. Para o cientista, possivelmente, uma das questões políticas mais relevantes do momento presente é sobre o controle dos dados, uma vez que eles estão se tornando o capital mais importante do mundo. Na Antiguidade, a terra era o capital central e a política consistia na disputa do seu controle. Em momentos que as terras ficavam concentradas nas mãos de uma pessoa ou uma elite,

¹² Algumas marcas possuem um espaço de varejo conhecido como lojas-conceito. Nesse local a marca oferece uma experiência multissensorial com objetivo de comunicar a identidade, os valores e a história da marca. A marca de chinélos Havaianas possui duas lojas conceitos, uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro. Mais informações disponíveis em: <https://www.instagram.com/havaianas.oscarfreire/>

deflagrava-se um regime ditatorial. Mais recentemente, a partir do século XVIII, as máquinas e fábricas substituíram a terra como o capital dominante. A política se transformou na luta para controlar as máquinas. Neste momento da história, a ditadura acontecia quando a maioria das máquinas e fábricas ficaram concentradas nas mãos de um governo ou de um pequeno grupo de pessoas.

No começo de século XXI, os dados estão substituindo as máquinas como o principal capital, e a política se torna a luta para controlar os dados. Portanto, a ditadura hoje significa a concentração ou controle de grande parte do fluxo de dados por um governo ou por algumas corporações. Para se evitar isso, é necessário regulamentar a posse dos dados. A humanidade tem experiência milenar na regulamentação da posse de terras e séculos de experiência na regulamentação da posse de máquinas. No entanto, a experiência em como regulamentar a posse de dados é incipiente, o que dificulta prever como será o mercado de dados daqui a duas ou três décadas. Apesar disso, o pesquisador postula “Os donos dos dados são os donos do futuro” (Harari 2018).

O autor continua afirmando que a corrida para obter dados é liderada atualmente por corporações gigantescas como a GAFAM. A princípio, muitos deles adotaram o modelo de negócio da atenção fornecendo gratuitamente informação, serviço e entretenimento e revendendo-a a anunciantes. No entanto, o verdadeiro negócio de tais empresas não consiste em vender anúncios, mas por meio da atenção acumular uma quantidade de dados exorbitante sobre seus usuários, que com o suporte dos algoritmos tem a força de decifrar mecanismos do corpo e do cérebro com finalidades distintas. Portanto, essa dinâmica abre caminho para um modelo de negócio inédito. Nas palavras de Harari “quem é o dono dos dados? Os dados de meu DNA, meu cérebro e minha vida pertencem a mim, ao governo, a uma corporação ou ao coletivo humano?” (Harari, 2018, p. 109).

Peirano (2022) concorda, em parte, no que diz respeito a centralidade dos dados descrevendo os desdobramentos desses modelos de negócios das mídias. A autora resgata os vários mecanismos criados por essas corporações para gerar dependência dos usuários em relação as atuais plataformas digitais. Dentre eles, a notificação *push* automaticamente instalada por diversos aplicativos; no caso das redes digitais, a síndrome FOMO (*Fear of Missing Out*) que empurra milhares de pessoas a terem contas nas redes por medo de ficar para trás, fora da moda, fora do círculo social; nos videogames, a utilização de uma história com missão cujo objetivo é alcançado pela

superação de uma série de desafios, enigmas ou batalhas; os algoritmos de recomendações que mantêm as pessoas horas a fio nos streamings, no YouTube, e tantos outros aplicativos, estímulo às emoções como indignação, medo, fúria, distração, solidão, competitividade, inveja; dentre outros. Como a atenção das pessoas é um recurso limitado, a disputa é por qual dessas empresas vai conseguir engajar o usuário por mais tempo. Para reforçar seu argumento, Peirano cita uma frase do criador da Netflix “Na Netflix competimos pelo tempo dos clientes. Nossa concorrência inclui *Snapchat*, *YouTube*, dormir etc.” (Peirano 2022, p. 43) Para alguns, esse processo se denomina capitalismo da atenção.

No entanto, a autora ressalta que cada pequeno detalhe do funcionamento dos aplicativos das mídias foi desenvolvido por especialistas em comportamento com o objetivo de causar dependência e resgata Skinner para reforçar o seu argumento:

Skinner não acreditava no livre-arbítrio. Considerava que todas as respostas do ser humano estão condicionadas a uma aprendizagem prévia baseada em estímulo e recompensa, que são ativadas de forma previsível quando colocados próximos de um gatilho prévio. E isso parecia-lhe uma coisa muito importante. Ele acreditava que a forma de resolver conflitos internos, superar fobias, mudar maus hábitos ou corrigir comportamentos antissociais não era procurando dramas freudianos no subconsciente, mas sim mudando o entorno com seus respectivos gatilhos. Assim, conseguiríamos as reações desejadas. A solução para todos os problemas era um processo mecânico, podendo, portanto, ser sintetizada. Com uma fórmula simples (estímulo + resposta = aprendizagem). Se estivesse vivo, Skinner trabalharia para o Facebook, Google ou Amazon.... (Peirano, 2022, p. 26)

O Skinner moderno, para a autora, chama-se B. J. Fogg, cientista comportamental que oferece cursos sobre características do design comportamental. Algumas redes sociais, como o Facebook e o Instagram, foram concebidas nas aulas de Fogg. “...o comportamento é um sistema, portanto, pode ser sistematizado” (Peirano, 2022, p. 28).

O modelo Fogg – *Fogg Behaviour Model* ou FBN - identifica três tipos de motivações primárias: sensação (prazer, dor), antecipação (esperança, medo), pertencimento (aceitação, desaprovação social). A motivação social relaciona-se ao lugar do indivíduo no seu contexto social no mundo e à necessidade de aceitação. Esse é o motivador das plataformas e aplicativos digitais. A única motivação mais eficaz do que ser socialmente aceito é o medo da exclusão social, motivo que leva inúmeras pessoas a criarem contas e instalarem aplicativos para se sentirem incluídos, manterem-se atualizados e dentro de um círculo social (Peirano, 2022 p.

28). Para concluir e resumir o raciocínio de Peirano (2022), as companhias proprietárias das redes sociais operam de modo análogo à indústria de odores e sabores que maquiam o produto e o transformam em outro completamente diferente. “Seu trabalho é enganar nosso cérebro por meio dos sentidos” (Peirano 2022, p. 12). Há duas lógicas que predominam na maior parte das empresas que dominam o mundo. A primeira é que elas buscam o “*bliss point*” ou o ápice da felicidade de modo que o consumo dos seus produtos se mantenha, já que ele traz recompensas. A segunda é que a imagem da empresa é geralmente muito diferente do produto oferecido. As empresas proprietárias de redes sociais se inserem neste grupo. Parece se tratar de socialização e pertencimento, mas não é. Trata-se de mercado de dados. Um exemplo apontado pela professora da Universidade de Harvard Shoshana Zuboff (2021, p. 24): “Eles [capitalistas da vigilância] se apresentam como defensores de direitos e emancipação, apelando para e explorando ansiedades contemporâneas, enquanto a verdadeira ação ficava escondida nos bastidores.”

A despeito dessas constatações pertinentes, é importante reconhecer que não há somente aspectos negativos na relação da sociedade com tais mídias, uma vez que também estas últimas oferecem serviços que ampliam a comunicação e a interação social e facilitam o acesso à informação (Buckingham, 2007; 2022).

Os dados coletados pelas plataformas digitais podem ser descritivos como: idade, bairro, nível socioeconômico, horários (Peirano, 2022); “informações sobre usuário, seus amigos e tudo aquilo que o interessa, o assusta, o preocupa, o deleita e lhe importa” (Peirano, 2022, p. 20); perfis psicométricos (traços de personalidade a partir dos dados e ações registrados pela plataforma), estado emocional, preferências, orientação sexual, inclinações religiosas, tendências políticas (Peirano, 2022); comportamentos mensuráveis na plataforma: cliques, likes, compartilhamentos, rotinas de leitura, círculos de amizades; informações de saúde: dados biométricos, doenças, dietas e regimes diários, compleição física, DNA¹³, personalidade, dependência química (Harari, 2018); vozes, personalidades e emoções (Zuboff, 2021); dados biométricos relacionados ao sono como o movimento, as posições, a respiração e o batimento cardíaco da pessoa enquanto dorme (Zuboff, 2021); e, ainda, dados da planta baixa das casas (Zuboff, 2021).

¹³ DNA (ácido desoxirribonucleico) é uma molécula que armazena a informação genética de um organismo

Um smartphone possui, ao menos, duas câmeras, uma na frente e outra atrás; um microfone; aproximadamente catorze sensores e ao menos quatro sistemas de geolocalização, sendo que um deles, o GPS¹⁴ se comunica com três satélites que triangulam o sinal capaz de identificar exatamente onde o celular está, mesmo que não haja internet no local. Desligar o GPS ou desativar os serviços de localização não impede que as companhias continuem localizando o usuário e fazendo uso dessa informação. Além da geolocalização, os dispositivos possuem sensores que registram a posição e orientação do aparelho. Assim, as corporações têm informações se o smartphone está na horizontal ou na vertical, se está sendo usado para escrever, jogar, ver vídeo ou tirar foto; outro sensor identifica se o celular está na bolsa ou no bolso; o sensor luminoso indica se a luz está acesa e que tipo de luz é; o acelerômetro mede velocidade e sentido em que a pessoa está se movendo, conta os passos, identifica se está a pé ou se está de carro, ônibus, bicicleta ou trem.

A câmera e o microfone são considerados os olhos e os ouvidos do telefone, e não é possível saber se estão funcionando e com quem estão se comunicando. “Muitos dos dados são gerados involuntariamente por pessoas desprevenidas cujas ações e movimentos são minuciosamente registrados por câmeras, microfones e sensores sem que saibam disso” (Peirano, 2022, p. 129).

A facilidade de localização do indivíduo, somada às informações sobre ele, disponíveis em seu celular, abre outra oportunidade no modelo de negócio das proprietárias de mídias digitais: a vigilância e o monitoramento. Esse processo é conhecido como “economia da vigilância” (Peirano, 2022) e as instituições interessadas nestes dados são, a princípio, empresas e instituições como a polícia local, internacional, forças armadas, poder judiciário, governo, dentre outros. Zuboff (2021) denomina a atual era de “capitalismo da vigilância”, uma nova ordem mundial, que dentre outros mecanismos, inclui a expropriação de direitos humanos fundamentais. Segundo ela, esse aspecto pode ser entendido como um golpe vindo de cima para baixo: uma destituição da soberania dos indivíduos.

Entender as mídias sociais como um grande ponto de convergência entre público e empresas interessadas em anunciar seus produtos e serviço não é modelo de negócio inédito. As mídias tradicionais como televisão, jornal, revista e cinema já operacionalizavam comercialmente desta forma. Portanto, os anúncios patrocinados

¹⁴ Global Positioning System é um sistema de navegação por satélite

nas redes sociais são uma extensão de um modelo de negócio antigo, refinados pela possibilidade de mineração de dados dos consumidores por conta dos avanços tecnológicos.

Acrescenta-se a isso outro fenômeno da plataformização da sociedade¹⁵, que amplia influência das mesmas empresas proprietárias de mídias digitais em setores que as antigas empresas não penetravam, como por exemplo, da comunicação pessoal, finanças, turismo dentre outros. José Van Dijck cunhou o termo “plataformização da sociedade” como o processo de penetração destas corporações em setores econômicos e na esfera da vida social, notadamente sobre o processo de criação de uma infraestrutura social com base digital. Para a autora, coexistem dois tipos de plataformas: as *infraestruturais*, que oferecem mecanismos de busca, browsers, armazenamento na nuvem, e-mails, redes sociais, sistemas de pagamento, redes sociais, hospedagem de vídeo, sistemas de geolocalização etc.; e as *setoriais*, que oferecem plataformas de notícias, de transporte de pessoas e coisas, de educação, de saúde, de finanças ou de turismo (Dijck, 2013).

Dessa forma, a tecnologia se tornou uma extensão da existência humana e gera um novo paradigma que precisa ser compreendido sob a perspectiva do impacto dela nas identidades humanas, relações sociais e nos seus desafios éticos. Luciano Floridi (2019), professor de filosofia e ética da Universidade de Oxford afirma que a distinção entre o *online* e o *offline* se torna cada vez menos relevante. O “*onlife*”, termo cunhado pelo autor, refere-se à fusão dessas dimensões, nas quais a vida acontece simultaneamente no mundo físico e digital.

Dessa forma, o *marketplace* - o grande painel publicitário das mídias sociais – é somente a parte mais visível para os usuários de mídia. Existem outras finalidades para os dados, nem sempre tão evidentes aos indivíduos.

Se concentração de renda e política possuem entrelaçamentos profundos, conforme Harari (2018), então as plataformas digitais também encontraram na política uma grande experiência que está sendo replicada em vários países. Zuboff (2021) afirma que tais empresas possuem a capacidade de, por um lado, estimular, incutir, sintonizar e acumular informações sobre dados comportamentais para obter lucro. Por

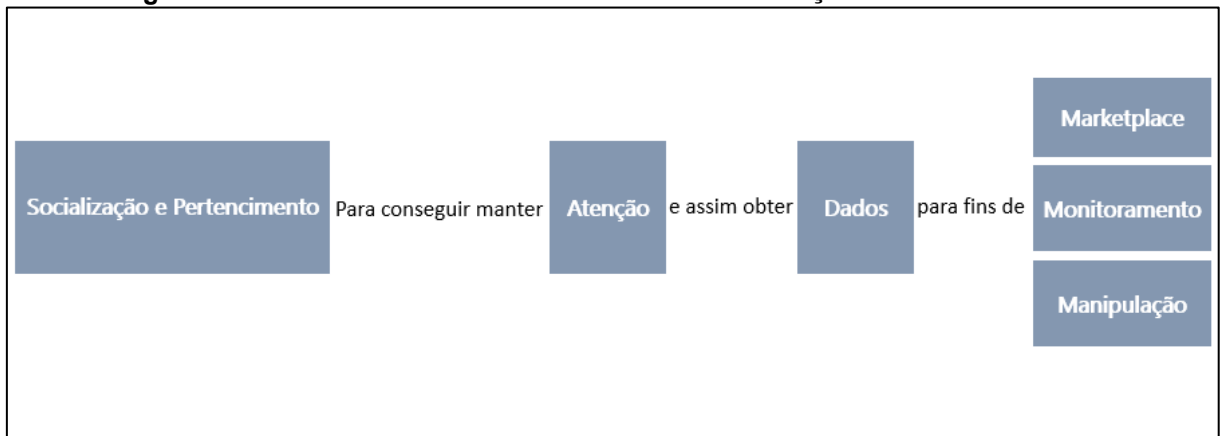
¹⁵ Plataformização da sociedade é o processo de criação de uma infraestrutura social com base no digital. Elas podem ser de natureza infraestrutural (sites de busca, browsers, armazenamento na nuvem, correspondência eletrônica, mídias sociais, sistemas de pagamento, hospedagem de vídeo, geolocalização etc.) e setorial (plataformas de notícias, de transporte, de educação, de saúde, de finanças ou de turismo) (Van Dijck, 2013).

outro lado, processos de máquina automatizados vão aprendendo a conhecer e moldar o comportamento em escala por meio dos algoritmos. A personalização destes, um dos motores das mídias digitais, gerou a tribalização algorítmica, que é a união de pessoas que se identificam por preferências e tendências semelhantes. Nesse processo, o sentimento de pertencimento é um estímulo essencial de motivação e permanência de tais grupos. As plataformas digitais são veículos de comunicação que, diferentemente do rádio e da televisão que são canais genéricos, segmentam os interesses e comunicam mensagens diferentes para cada grupo, elaborada de acordo com aquilo que desejam ouvir.

Nessa nova indústria, o marketing político *online*, teve seu potencial de influência demonstrado na eleição americana em 2008 e 2016, na brasileira em 2018 e na de Mianmar em 2016, por meio de empresas como a *Cambridge Analytica*, dentre outras (Peirano, 2022). O sentimento do “nós contra eles” avança e transborda em várias partes do mundo, transformando-se em outro mote conhecido como “todos contra todos”, conforme Peirano (2022, p. 322):

[...] nada incomoda mais um regime autoritário do que as instituições. Todos os políticos contrários são uns radicais ou uns incompetentes, todos os jornais e canais de informação são uns vendidos para o poder. Todas as instituições estão corrompidas, todos os processos democráticos manipulados, todos os poderes estão deteriorados e todos os representantes estão vendidos. Não há um lugar para onde ir, exceto a tribo.

A Figura 4 visa ilustrar as ideias discutidas nesta subseção. Na primeira coluna as premissas do design comportamental de Fogg estimula motivações primordiais: socialização e pertencimento, como atração inicial para ingresso nas mídias sociais. Esses são os estímulos essenciais para se obter atenção (segunda coluna) que é atraída por meio de diversas estratégias com a finalidade de obter dados (terceira coluna), que apresenta as estratégias utilizadas e os tipos de dados capturados. A quarta coluna categoriza o uso de dados após processamento algorítmico, que pode ser *marketplace*, monitoramento ou manipulação de opiniões e comportamentos para fins diversos, dentre eles, políticos e de consumo.

Figura 4 – Modelo Conceitual dos Mecanismos de Atração das Redes Sociais

Fonte: Elaboração própria.

Um questionamento surge: qual é o propósito da concentração de capital nas empresas que prestam serviços digitais? Para Harari (2018), a resposta está na revolução biológica, um processo que expande o controle sobre a própria natureza humana permitindo a criação de organismos com características específicas, resistência a doenças, longevidade além de capacidades cognitivas aprimoradas. Nessa condição, aqueles que acumulam capital poderiam, finalmente, constituir uma casta biologicamente superior e com condições reais de dominância sobre os demais. Para Zuboff (2021), a questão da concentração de capital está em um mercado futuro de dados, que se tornará a nova matéria-prima e possibilitará a predição e controle de hábitos, preferências, ações e comportamentos. Um poder sem precedentes, no qual os algoritmos e os interesses corporativos moldarão a vida das pessoas.

Por fim, ressalta-se que o mercado de dados se tornou espaço central de disputa de atores econômicos e estes recorrem a múltiplos mecanismos para ampliar seu domínio. Essa disputa tem desdobramentos nas estratégias midiáticas visando o consumo maciço de mídia para captação de dados e a influência de comportamento e da opinião pública em diversos temas. É precisamente nesse ponto que a dimensão Ideologia e Valores (Ferrés; Piscitelli, 2012) assume relevância fundamental na EM, pois permite desvelar os interesses mais profundos que estão em jogo.

2.1.5 Educação midiática

A EM é um conceito em construção e um campo de disputa institucional, político e epistemológico de pauta internacional (Fantin, 2011; Souza de Souza, 2020), que

vem sendo definido especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970 (Buckingham, 2022) e mais intensamente a partir da Declaração de Grünwald (1982).

A Red Alfamed enumera a diversidade de termos como “educação”, “alfabetização”, “competência” e suas combinações “informacional”, “audiovisual”, “digital” e “midiática” (Aguaded *et al.*, 2021). A essas designações, Souza de Souza (2020) acrescenta mídia-educação, educação para as mídias, educomunicação, literacia mediática, letramento midiático e multiletramentos utilizados indistintamente como sinônimos para as discussões sobre a interface educação e mídias.

Aguaded *et al.* (2021) enfatizam que a decisão sobre a expressão a ser utilizado nunca é neutra, sendo que sua escolha possui sempre um aspecto estratégico. Fantin (2024, p. 109) afirma que “a questão dos termos ou denominações revelam ênfases diversas, de acordo com o setor ou a estrutura de origem.”

Borges e Barbosa (2019) esclarecem que a palavra literacia, embora seja menos utilizada no Brasil, é amplamente difundida em Portugal e em países lusófonos e está associado à capacidade de aquisição, compreensão e produção da linguagem. No entanto, essa diversidade de denominações dificulta a compreensão e a comparação entre diferentes estudos e práticas. Fantin (2008, p. 80) retoma a associação do fenômeno ao mito de Babel, que representa a pluralidade da língua e construção de sentidos diante da multiplicidade das práticas culturais e alerta que “é necessário lidar com suas diferentes formas de tradução, interpretação e apropriação”.

Historicamente, a UNESCO tem promovido programas, estudos e ações desde a Declaração de Grünwald (1982) quando surgiu o termo internacionalmente conhecido *Media Education*. Posteriormente, em 2005, na Declaração de Alexandria foi discutida a necessidade de uma visão mais holística, o que incluía a alfabetização informacional, enfatizando bibliotecas, museus, arquivos digitais e Internet como fontes de informação. Após a Agenda de Paris, em 2007 e a publicação do “Currículo para formação de professores” em 2011, a UNESCO adotou o termo “Alfabetização Midiática e Informacional”, que vigora em seus documentos até os dias atuais. Os fundamentos sobre a necessidade de abordar o tema nas escolas são frequentemente relacionados com o Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1946), que assegura a liberdade de opinião e expressão (Aguaded *et al.*, 2021; Fantin, 2024; Wilson *et al.*, 2013).

No contexto brasileiro, a expressão *Media Education* nem sempre se identifica com as perspectivas inicialmente propostas pela Declaração de Grünwald (Fantin, 2024). Ela acabou sendo traduzida pela designação EM e conforme os achados descritos na subseção 2.6, é frequentemente encontrada nas propostas pedagógicas relacionada ao combate à desinformação, o que reduz consideravelmente seu foco inicial. Além disso, também se tornou popular a perspectiva de utilizar os meios tecnológicos na educação para fins instrumentais (Fantin, 2024). No entanto, a profusão e confusão da denominação e de seus significados não é uma prerrogativa apenas brasileira.

O pesquisador britânico, David Buckingham, estuda *Media Education* há 40 anos e tem como foco o estudo *da* mídia: seus mecanismos de funcionamento e seus impactos socioculturais (Buckingham, 2023).

O autor qualifica como retrocesso o movimento observado no Reino Unido e em outros países, que vem sendo denominado AM. Para ele, esta tendência constitui uma resposta oriunda das políticas de comunicação diante dos desafios enfrentados na regulação da mídia. A AM, neste cenário, é promovida como instrumento de capacitação pessoal visando um consumo mais consciente além da responsabilização no uso da mídia. Embora o discurso seja aparentemente positivo, o professor considera esse movimento como um conjunto de declarações retóricas e sem eficácia. Na sua opinião, a abordagem deveria se centrar na *Media Education*, ou seja, estudo *da* mídia, que ultrapassa a dimensão tecnicista e instrumental (Buckingham, 2022; Buckingham, 2023).

Diferentemente de Buckingham, Mônica Fantin (2008, 2011, 2024), pesquisadora brasileira, adota uma perspectiva mais abrangente. A autora identifica três modos de relação educativa com os meios - o educar *com*, *através* ou *sobre* as mídias. A primeira abordagem possui perspectiva instrumental, envolve utilizar as mídias como ferramenta pedagógica. A segunda, denominada expressivo-produtiva, possui um ponto de vista metodológico, envolvendo o estímulo à criação e expressão por meio das mídias. Por fim, o educar sobre/para - perspectiva crítica – tem a mídia como objeto de estudo (Fantin, 2011).

Em meio a essas diferentes abordagens, a pesquisadora britânica, Sonia Livingstone, chefe do Departamento de Mídia e Comunicações da *London School of Economics and Political Science*, chama a atenção para um aspecto estrutural que atravessa a educação: a dificuldade de regulação das mídias por parte do Estado e o

constante embate com as corporações internacionais que controlam o fluxo informacional. Nesse cenário, sobressai a proposta mais cômoda: educar o público para usar a internet (Livingstone, 2019). Dessa forma, subentende-se que cada cidadão precisa aprender a tomar conta de si no que se refere ao consumo de mídia, transferindo a responsabilidade de ações regulatórias do Estado para o âmbito individual (Buckingham, 2022).

No campo acadêmico, Potter realizou importantes contribuições ao investigar as definições que estão sendo utilizadas em trabalhos científicos para designar o termo AM. Em 2022, o professor examinou a definição de AM em 210 artigos publicados no o *Journal of Media Literacy Education*, um dos periódicos mais importantes da área. O autor concluiu que há muitas definições que estão sendo usadas para AM, não havendo um significado comum compartilhado entre os estudiosos.

Para ele, certamente isso se deve pelo fato de o tema da AM haver ganhado projeção nas últimas décadas por conta da digitalização das informações e da convergência midiática, atraindo acadêmicos, educadores, cidadãos ativistas e o público em geral, que ao escrever se baseiam em diferentes referências e possuem interesses distintos (Potter, 2010). Em seu trabalho mais recente, o autor identificou que grande parte das definições de AM tem como referência duas fontes institucionais: a da *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE) e a da *National Leadership Conference on Media Literacy* (NLCML) (Potter, 2022).

A primeira fonte mais utilizada foi da NAMLE, uma associação americana que visa promover AM naquele país. Os artigos analisados por Potter (2022) utilizaram como referência os princípios básicos da AM, que à época eram seis (em 2024 são dez), conforme site da entidade (NAMLE, 2023). O Quadro 4 apresenta os seis princípios da NAMLE para AM:

Quadro 4 - Os seis princípios fundamentais da NAMLE

1	A educação para a AM requer investigação ativa e pensamento crítico sobre as mensagens que recebemos e criamos.
2	A educação para a AM amplia o conceito de alfabetização para incluir todas as formas de mídia (ou seja, leitura e escrita).
3	A educação para a AM desenvolve e reforça habilidades para alunos de todas as idades. Assim como a alfabetização em mídia impressa, essas habilidades precisam de prática integrada, interativa e repetida.
4	A educação para a AM desenvolve participantes informados, reflexivos e engajados, essenciais para uma sociedade democrática.

5	A educação para a AM reconhece que a mídia faz parte da cultura e funciona como agente de socialização
6	A educação para a AM afirma que as pessoas usam suas habilidades, crenças e experiências individuais para construir seus próprios significados das mensagens da mídia.

Fonte: Adaptado de Potter (2022)

Atualmente, é possível encontrar no *website* da entidade a seguinte definição de AM: “capacidade de acessar, analisar, avaliar, criar e agir usando todas as formas de comunicação” (NAMLE, 2023, p. 1). No entanto, à época do artigo, Potter (2022) observou que a maioria dos autores pesquisados citaram os princípios enunciados no Quadro 4 de forma parcial em suas elaborações de AM, ou seja, dos seis princípios enumerados, os pesquisadores citam dois ou três. Por outro lado, chama a atenção o fato de os seis princípios da NAMLE não definirem diretamente a AM, mas circundarem o tema, declarando a necessidade e a importância da AM na vida dos cidadãos além de enumerar os resultados esperados.

Retomando o trabalho de Potter (2022), a segunda citação mais comum para AM tem origem no relatório da NLCML, resultado de uma conferência ocorrida nos Estados Unidos em 1992 que reuniu grupos representativos na busca de uma definição de AM. No documento ficou estabelecido que uma pessoa alfabetizada em mídia seria capaz de decodificar, avaliar, analisar e produzir mídia impressa e eletrônica. As discussões da conferência levaram ao entendimento que o objetivo da AM é desenvolver a autonomia crítica em relação a todas as formas de mídia. O relatório também elencou várias ênfases na formação educativa que pode variar amplamente como, por exemplo, cidadania informada, apreciação estética, autoestima ou habilidades do consumidor. Esta gama de ênfases se expandiria com o crescimento da AM e da coexistência de diferentes estratégias e processos para alcançá-la. No entanto, independentemente do projeto, recomendou-se a abordagem por meio de três elementos: processo de produção, texto e audiência. O relatório finaliza a definição de AM elencando cinco preceitos básicos:

a mídia é construída e constrói a realidade; a mídia tem implicações comerciais; a mídia tem implicações ideológicas e políticas; forma e conteúdo estão relacionados em cada mídia, cada uma com uma estética, códigos e convenções únicos; os receptores negociam significados na mídia” (Aufderheide, 1993, p. 10).

Potter (2022) ressaltou que os trabalhos que utilizaram as habilidades listadas pela NLCML (decodificar, avaliar, analisar e produzir) não definem a AM de acordo

com a entidade. Esse argumento se justifica porque foram encontradas 20 diferentes configurações dessas quatro habilidades, combinadas, frequentemente, de forma incompletas além de serem acrescentadas outras habilidades não listadas no relatório original.

Após essa investigação, Potter (2022) conclui que sua principal descoberta é que há uma enorme variedade de significados expressos quando os autores escrevem sobre AM. Quanto a definição em si, o único ponto sobre o qual há alta concordância em quase todos os artigos é que a definição de AM enfatiza a importância do domínio de habilidades essenciais ainda que os autores apresentem divergências significativas sobre a composição delas. As habilidades citadas são: ler, avaliar, analisar, imaginar possibilidades, desconstruir mensagens, reconhecer padrões, julgar a credibilidade, decifrar a intenção o remetente, contra-argumentar, buscar a verdade, produzir mensagens; acrescido de alguns tipos de conhecimento e de uma variedade de comportamentos e motivações. O levantamento realizado por Potter ressalta que grande parte das propostas de AM estão baseadas nos efeitos negativos da mídia e a necessidade proteger as pessoas (Potter, 2022).

O caráter protecionista encontrado em certas abordagens constitui justamente o ponto que leva David Buckingham a defender a necessidade de ampliar o conceito de AM para EM, estabelecendo distinções entre ambas.

Buckingham (2022) identifica a existência da corrente de pensamento do determinismo tecnológico como um conjunto de argumentos que afirmam que a tecnologia possui um potencial transformador do aprendizado. O autor alerta que na prática, entretanto, é importante reconhecer o descompasso entre a retórica e a realidade. Há quem sustente que a tecnologia seria capaz de promover a emancipação dos estudantes. Ao passo que poderia tornar os professores tanto dispensáveis quanto mais inovadores ou empoderados. No entanto, na prática, a tecnologia tem sido empregada para favorecer aprendizagens de caráter mecânico e pouco reflexivo. Além disso, o autor afirma que o discurso que exalta a tecnologia como solução para todos os problemas da educação é impulsionado por interesses corporativos e de políticos. Os investimentos de infraestrutura na educação representam soluções rápidas e convenientes além de serem facilmente visíveis para os eleitores.

A corrente do determinismo tecnológico também tem a tendência de estabelecer distinções binárias sobre o uso da mídia - risco ou benefício - o que leva

a ignorar a complexidade e a diversidade das práticas cotidianas, induzindo respostas educacionais protecionistas, simplistas, fragmentárias, contraditórias e instrumentais. Para Buckingham (2022), o problema desse tipo de abordagem pode reduzir os riscos, mas ao fazer isso, ignora os potenciais benefícios da mídia. Quando o foco está nos sintomas (*cyberbullying*, vício em mídia, radicalização, *fake news* etc.) a tendência é que tais assuntos sejam compreendidos e traduzidos em propostas de alcance limitado (Buckingham, 2022).

Ao constatar as confusões entre AM e EM, Buckingham (2022) enfatiza que EM não consiste em desenvolver habilidades técnicas, nem tampouco em usar a mídia ou tecnologia como ferramentas, como auxílio educacional. Também não consiste em alertar pessoas contra mau comportamento que a mídia parece incentivar.

Para Buckingham (2022), a AM costuma ser uma proposta de solução individual para um conjunto mais amplo de problemas sociais. Ela busca prover as habilidades tecnológicas básicas, alertar as pessoas sobre os perigos do uso da mídia, preservar o patrimônio cultural nacional, promover o ativismo cívico, dentre outros. Em síntese, a AM tem como foco maximizar benefícios, minimizar riscos e capacitar pessoas para o uso da tecnologia e mantê-las mais seguras no mundo *online*.

Segundo Buckingham (2022), a consolidação da EM requer uma definição clara sobre o currículo e a pedagogia com atenção às armadilhas que frequentemente comprometem essas escolhas.

A primeira armadilha é a abordagem defensiva, que idealiza uma forma de imunizar as pessoas contra a influência da mídia, ensinando a resistir a seus efeitos danosos como violência, drogas, consumismo e o vício em mídia, por meio do afastamento ou redução do consumo, ou ainda, conduzindo a um consumo de maior qualidade de mídia (Buckingham, 2022).

A segunda é a perspectiva protecionista, que busca imunizar as pessoas, desconsiderando o prazer que elas têm no consumo de mídia (Buckingham, 2022).

Por fim, o autor cita os perigos da abordagem da criatividade - o que Fantin (2011) denomina de expressivo-produtiva - que se dedica a incentivar fazer trabalhos criativos com a mídia. Trata-se da terceira armadilha porque é a preferida dos estudantes, mas que pode tender à superficialidade, além de ser insuficiente quando comparado à elaboração de exercícios esquemáticos de análise crítica (Buckingham, 2022).

A EM, por sua vez, consiste em desenvolver o entendimento crítico sobre a mídia, e envolve programas sistemáticos e contínuos, ensino e aprendizado mais amplo do que um conjunto de ferramentas individuais (Buckingham, 2022).

Como sugestão, a autor sugere estimular a reflexão acerca das representações produzidas pelas mídias sobre o modo como operam as corporações que as controlam, destacando que o setor midiático, historicamente, sempre esteve nas mãos de um pequeno grupo de empresas pertencentes a homens de negócio que possuem patrimônio entre os maiores do planeta. Não se trata de um algo novo. Como o próprio autor afirma, essa proposição já havia nos estudos sobre as mídias tradicionais (Buckingham, 2023). A proposta atual de abordar o capitalismo digital¹⁶ envolve levar a reflexão sobre os mecanismos que estão por trás das plataformas. Isso envolve entender a operação dos algoritmos e o papel dos influenciadores nesse ecossistema. Compreender os modelos de negócio das mídias significa considerar as implicações econômicas, o aspecto monopolista dessas empresas, os serviços de mídia utilizados e estabelecer relações dessa realidade com aspectos sociais, culturais, políticos e históricos (Buckingham, 2022)

Fantin (2024) insere o capitalismo digital como um novo contexto a ser integrado às competências dinâmicas que devem ser desenvolvidas no processo da EM (ou *Media Education*). Para isso, a autora sugere que o processo educativo se organize em torno de dois eixos: a centralidade das mídias na vida das pessoas e a centralidade do capitalismo digital como estrutura condicionante do ambiente comunicacional atual.

Independente da perspectiva de EM adotada, grande parte dos estudos sobre o tema possuem um ponto de convergência: o resultado esperado de uma pessoa competente na sua relação com a mídia é a criticidade manifesta em múltiplas direções – na leitura de conteúdos, na desconstrução de estereótipos, na análise de

¹⁶ Buckingham não define diretamente o termo capitalismo digital em seu livro “Manifesto pela Educação Midiática”. Tampouco há essa definição em seu blog ou mesmo em entrevistas. Ou seja, o autor circunda o tema como cenário a ser compreendido pelo estudo da mídia, sem, no entanto, o definir.

Para demonstrar isso, foi realizada uma pesquisa na versão brasileira do livro, onde foram identificadas 5 menções sobre o termo: 1 – Na contracapa; 2 – Na ficha catalográfica; 3 – Na nota à edição brasileira, 4 – No prefácio escrito por Januária Cristina Alves, mestre em Comunicação Social pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, (p. 14); e, 5 – finalmente, no único trecho em que o autor menciona o termo, no capítulo Introdução: “Entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade de formas modernas de *capitalismo digital* [grifo nosso] (Buckingham, 2022, p. 19). O autor ainda cita, ao longo do livro, outras denominações como “capitalismo de plataforma” ou capitalismo “.

comportamentos e práticas culturais, nas fontes e fluxos de informação selecionadas, dentre outros.

Buckingham (2022) sugere desenvolver o pensamento crítico por meio de quatro aspectos chave. O primeiro é compreender a linguagem midiática, que significa identificar que toda mídia tem sua própria combinação de linguagens que utiliza para transmitir significado. O segundo é dar-se conta de que a mídia não oferece uma janela para o mundo, mas uma versão mediada disso, ela representa e isso não significa que ela esteja enganando o público, mas que a representação envolve selecionar e combinar fatos, criar argumentos, transformar eventos em histórias e ainda criar personagens. O terceiro implica estudar a produção de mídia, examinar as tecnologias envolvidas, os diferentes papéis e tipos de trabalho. E o último é entender que a mídia compete pela atenção das pessoas, portanto a mídia define e aborda diferentes públicos. Como o público varia, a mídia também tem diferentes processos para atingir este público que pode variar de acordo com gênero, classe social, idade e etnia. Para Buckingham, esses quatro conceitos críticos – linguagem midiática, representação, produção e público - abarcam questões fundamentais sobre o poder da mídia com foco em questões que ajudam a entender a dinâmica de modo mais sistemático.

Masterman (1985,1989, 2010) também entende que o ensino de mídias é um instrumento para atingir um fim: desenvolvimento da capacidade dos estudantes de responder criticamente à mídia. Para ele, a representação é ponto central e a distinção de EM com outras disciplinas, o que implica compreender a mídia como mediadora: ela não reflete, mas representa o mundo. Assim, importa analisar a maneira pelas quais os assuntos são representados, simbolizados, embalados e entregues por ela. Trata-se, em última instância, de um sistema de sinais simbólicos que precisa ser decodificado. Não é possível considerar a EM sem esse princípio. Em Masterman (2010 *apud* Jolls; Wilson, 2014, p. 69) elucida a abordagem sugerindo os seguintes questionamentos:

Quem está fazendo a representação? Quem está nos dizendo que é assim que o mundo é? Que sua maneira de ver é simplesmente natural? Surgem outras perguntas. Qual é a natureza do mundo que está sendo representado? Quais são seus valores e suposições dominantes? Quais são as técnicas usadas para criar a "autenticidade" da TV? Como as representações da TV são lidas e como são compreendidas por seu público? Como nós, como público, somos posicionados pelo texto? Que interpretações divergentes existem na classe?

Embora o autor mencione especificamente a televisão, seu pensamento pode ser estendido a todas as mídias.

Seja qual for a direção em que se pretenda orientar a criticidade a ser desenvolvida por meio da EM, certamente a expressão “pensamento crítico” é a mais citada nos estudos.

Ferrés *et al* (2017) observam que as expressões mais comuns, para verbalizar o objetivo da EM, na maior parte das pesquisas acadêmicas e em documentos institucionais procedentes da UNESCO, Parlamento Europeu, Comissão Europeia são: compreensão crítica, pensamento crítico, análise crítica, leitura crítica, avaliação crítica. Para os autores, é como se a EM ficasse restrita a fazer com que as pessoas tirassem conclusões, em detrimento do desenvolvimento de um comportamento crítico ou compromisso crítico. Nesse sentido, eles defendem que a EM deveria almejar a transformação integral das pessoas.

No mesmo movimento de ampliação, Ulloa López (2025) pontua que o foco da EM no desenvolvimento da criticidade de forma isolada ou casual revela-se frágil, uma vez que ela está intimamente ligada ao conteúdo e à estrutura de conhecimento de cada indivíduo. Por essa razão, defende-se que a EM seja integrada a uma prática educacional contínua ao longo da vida.

Fantin (2024) traz mais uma reflexão importante sobre o desenvolvimento da criticidade. Para ela, no atual contexto do capitalismo digital, não basta que as propostas de EM fiquem restritas ao uso crítico das redes por parte das pessoas. A problemática da captura dos dados dos usuários pelas plataformas exige que a EM vá além do empoderamento individual para se transformar em sensibilização coletiva, a ser traduzida em ação.

Harari (2024) enfatiza que o engajamento da sociedade poderia exigir mutualidade e transparência. Cada vez mais os algoritmos tomam decisões que impactam a vida das pessoas – uma vaga na faculdade, um empréstimo, emprego, seguro ou notícias que vai ouvir. Em decorrência disso, surge um novo direito, o da explicação:

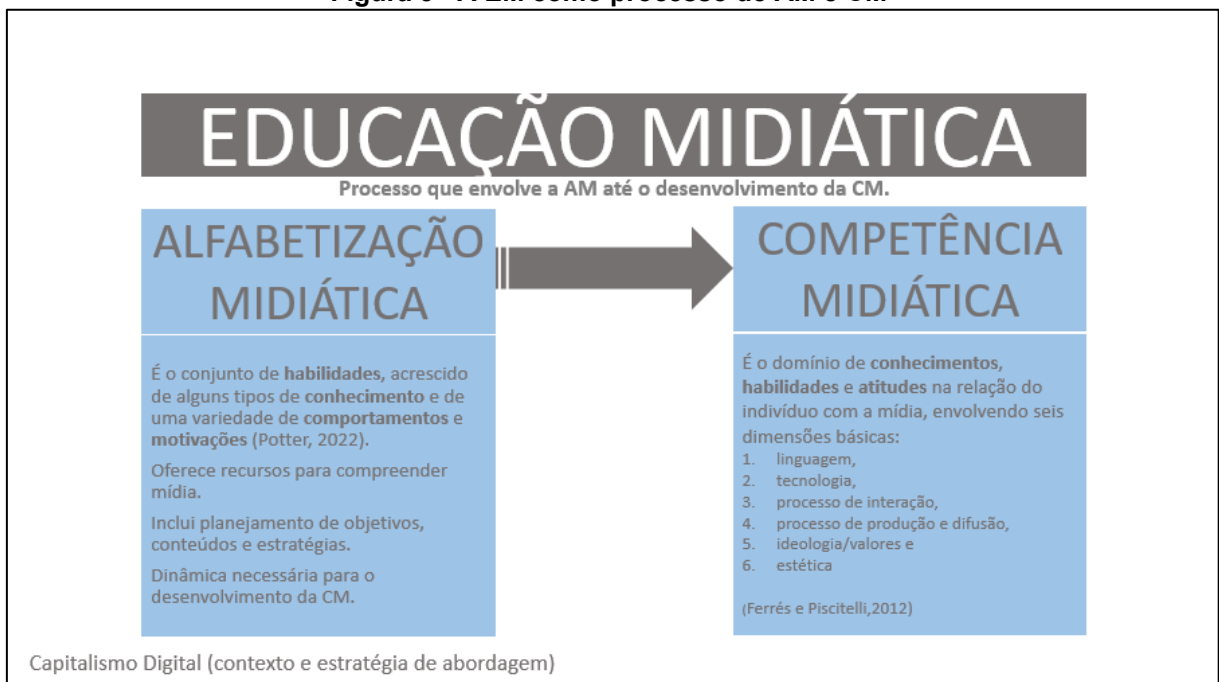
A Amazon e o TikTok sabem uma infinidade de coisas sobre minhas preferências, compras e traços de personalidade, enquanto eu não sei nada sobre o modelo de negócio, as políticas tributárias e as filiações políticas deles. Como faturam? Pagam todos os impostos devidos? Aceitam ordens

de algum chefe político? Tem talvez alguns políticos de bolso? (Harari, 2024, p. 317)

O sistema digital aumentou a vigilância sobre os indivíduos. A sociedade, por sua vez, deveria, ao mesmo tempo, aumentar a vigilância sobre o governo e sobre as corporações. A informação não deveria correr numa única direção: de cima para baixo. Afinal, se tais corporações se arrogaram o direito de coletar amplamente os dados pessoais de cada indivíduo, então, pelo mesmo princípio, a sociedade poderia reivindicar o direito de conhecer o destino dos dados capturados, processados e comercializados.

Diante da miríade de perspectivas, a Figura 5 sintetiza os pressupostos básicos que dão suporte a esta tese:

Figura 5 - A EM como processo de AM e CM



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 5 representa o entendimento da EM como o processo que envolve a AM até o desenvolvimento da CM. Nenhum ser nasce alfabetizado midiaticamente. A AM envolve um conjunto de habilidades iniciais que são utilizadas e aprimoradas numa dinâmica necessária para o desenvolvimento da CM. Cabe ressaltar que, não se trata do mesmo sentido que Buckingham (2022, 2023) atribui para AM, como uma redução de uma proposta educacional.

A AM inclui planejamento de objetivos, conteúdos e estratégias que oferece recursos para compreender a mídia (Pires; Pimenta, 2025). Por sua vez, a CM refere-se ao domínio de três elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) na solução de problemas na relação do indivíduo com a mídia, envolvendo as seis dimensões conforme proposto por Ferrés e Piscitelli (2012).

O desenvolvimento da CM, como qualquer competência (pedagógica, digital, informacional etc.) caracteriza-se por ser de natureza dinâmica, necessitando de aprimoramento constante.

Embora se considere a necessidade de educar *com* e *para* as mídias, o recorte selecionado nesta tese é da educação *sobre* as mídias, utilizando o capitalismo digital e o modelo de negócio das empresas proprietárias de mídia como contexto e estratégia de EM.

Entende-se assim que o foco da reflexão crítica *sobre* a mídia potencializa o desenvolvimento da CM em todas as dimensões, especialmente a denominada Ideologia e Valores de Ferrés e Piscitelli (2012).

Para finalizar, o relacionamento entre EM e prática pedagógica que se desenvolve dentro da sala de aula precisa ser concebido e organizado por meio de “mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias” (Fantin, 2008), a partir das particularidades de cada estudante envolvido no processo (Souza de Souza, 2020). Ao considerar a atual familiaridade de crianças e jovens no uso das mídias, a EM potencializa a possibilidade de “tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos” (Franco, 2015, p. 604).

A subseção “Pressupostos conceituais e epistemológicos da Educação” visa delinear a relação entre EM na educação, e mais precisamente a prática pedagógica. No entanto, antes dele, a próxima subseção apresenta algumas propostas educacionais em EM no Brasil.

2.1.6 Propostas de EM no Brasil

Realizou-se a análise de algumas propostas de EM disponíveis no Brasil com o objetivo de, após debruçar sobre a problemática das mídias, compreender como se apresentam as alternativas materializadas na forma de cursos e formações voltadas a aproximar as pessoas desse contexto. O procedimento adotado para a coleta de

dados foi a pesquisa telematizada (Moresi, 2003) e o critério de seleção incluiu propostas de acesso gratuito, disponíveis em fontes digitais. A análise comparativa se concentrou em: o conteúdo programático, a carga horária, a concepção de EM e o referencial teórico selecionado por cada instituição.

Dessa forma, optou-se pela análise dos treinamentos disponibilizados na plataforma governamental Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação - AVAMEC (Brasil, 2024), responsabilidade da Secretaria de Comunicação Social (Brasil, 2023). Além da plataforma, os sites institucionais das empresas parceiras provedora dos treinamentos - Instituto Palavra Aberta, Instituto Vero, Interozes Coletivo Brasil de Comunicação Social, Redes Cordiais e SaferNet Brasil – também serviram de fonte de informação para melhor contextualização das iniciativas. Esse conjunto de cursos no AVAMEC faz parte do Plano Plurianual (2024-2027) da Estratégia Brasileira em EM (Brasil, 2023).

O recorte se justifica pelo fato do Ministério da Educação e o Ministério da Saúde divulgarem a meta de formação de 300 mil profissionais da educação e 400 mil profissionais da saúde em EM por meio desta plataforma (Agência Brasil, 2024). Portanto, tais cursos podem representar um primeiro contato destes profissionais com um conteúdo mais sistematizado sobre o tema.

Além disso, o público-alvo dos cursos, conforme informação do AVAMEC, são educadores de todas as modalidades de ensino, gestores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, além de jovens e adolescentes. Os programas são autoinstrucionais, sem aulas ou atividades síncronas. O Quadro 5 apresenta os cursos respeitando a ordem alfabética da instituição parceira, público-alvo, carga horária e conteúdo programático:

Quadro 5 - Cursos oferecidos pelo AVAMEC

Informações gerais sobre os cursos
Educação Midiática na Prática
<p>Público-alvo: Educadoras(es), jovens e adolescentes Instituição: Palavra Aberta Carga horária: 20 horas</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <p>Novos letramentos na sociedade conectada Novos letramentos: o que é ser alfabetizado no século 21?</p>

O que é educação midiática e por que importa?

Como aprendemos no século 21? O enfoque EducaMídia

- A educação midiática na sala de aula do século 21 e sua conexão com a BNCC.
- Conheça os objetivos e habilidades da educação midiática.
- A educação midiática enquanto camada transversal: integrando a educação midiática nas nossas práticas pedagógicas diárias

Leitura crítica e decodificação

- A leitura multimodal e a construção do conhecimento por meio da reflexão
- Causas da poluição informacional desinformação e leitura crítica
- Algoritmos e personalização

Criar para aprender: autoexpressão e participação cívica

- Criatividade crítica: criação de mídias para o aprendizado, resolução de problemas e participação
- Aprendizagem baseada em investigação
- Educação midiática e participação cidadã

Inteligência Artificial e Educação Midiática: uma introdução

Público-alvo: Gestores, coordenadores pedagógicos, professores e bibliotecários

Instituição: Palavra Aberta

Carga horária: 3 horas

Conteúdo Programático:

Inteligência artificial e educação midiática: uma introdução

Fake Dói: verificação de conteúdo na internet com técnicas abertas (OSINT)

Público-alvo: Não informado

Instituição: Instituto Vero

Carga horária: 10 horas

Conteúdo Programático:

Introdução à desinformação
 Busca avançada na web
 Desvendando mídias sociais
 Investigações visuais
 A máquina do tempo da internet

Guia sobre proteção de crianças e adolescentes no uso de tecnologias nas escolas

Público-alvo: Não informado

Instituição: Intevozes

Carga horária: 25 horas

Conteúdo Programático:

A Escola no mundo digital: dados e direitos dos estudantes

Cidadão Digital

Público-alvo: Educadoras(es), jovens e adolescentes

Instituição: Safernet Brasil

<p>Carga horária: 25 horas</p> <p>Conteúdo Programático: O que é Cidadania Digital; Segurança, Privacidade e Criptografia; Respeito, Empatia e Relações Seguras na Internet; Bem-estar e Saúde Emocional Online; Educação Midiática e Desinformação.</p>
<p style="text-align: center;">Educação midiática para adolescentes e jovens - Cidadão Digital</p> <p>Público-alvo: Educadoras(es), jovens e adolescentes Instituição: Safernet Brasil Carga horária: 5 horas</p> <p>Conteúdo Programático: O que são informações? Prejuízos da desinformação à sociedade e política 7 tipos de desinformação Educação midiática Agências de checagem Responsabilidade das plataformas Quis</p>
<p style="text-align: center;">Educando para Boas Escolhas Online</p> <p>Público-alvo: Professoras(es), gestoras(es), outros profissionais da educação e do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Instituição: Safernet Brasil Carga horária: 60 horas</p> <p>Conteúdo Programático: Direitos e deveres on-line; Ciberbullying; Sexualidade online; Segurança digital; Bem-estar e saúde mental na internet; Desinformação.</p>
<p style="text-align: center;">Atividades complementares de educação midiática</p> <p>Público-alvo: Educadores, gestores, jovens e adolescentes Instituição: Redes Cordiais Carga horária: 7 horas</p> <p>Conteúdo programático: Guia de orientações para construir uma internet sem fake news A importância das histórias orais para a educação midiática O papel da educação midiática em situações de pânico Clara Becker fala sobre como reagir a boatos sobre ataques em escolas Como identificar um conteúdo impostor Falando sobre ataques online e trolls Qual o papel da polarização no debate público Guia infanto-juvenil para uma influência responsável Guia para o enfrentamento da violência política de gênero Guia para medir o impacto da educação midiática</p>

Os cursos “Educação Midiática na Prática” e “Inteligência Artificial e Educação Midiática: uma introdução” (Brasil, 2024) são de responsabilidade do Instituto Palavra Aberta, cuja direção está ligada ao conselho editorial do Jornal Folha de São Paulo. A organização criou o Educamídia¹⁷ com foco na capacitação de professores, educadores, formuladores de políticas públicas e gestores em torno do tema. A concepção de EM utilizada pela entidade é apresentada no site institucional nos seguintes termos: “**Conjunto de habilidades** para **acessar, analisar, criar e participar** de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais (Educamídia, 2024b., grifo nosso).”

Os verbos - acessar, analisar, criar e participar – coincidem com o conjunto de habilidades comumente relacionadas por Potter (2022) em AM. A instituição apresenta a necessidade de novos letramentos de maneira pontual, vinculando-a sobretudo ao surgimento do *smartphone* e à conseqüente hiperabundância de informações, frequentemente de qualidade duvidosa. A iniciativa também se apresenta relacionada à adequação às competências comunicação e cultura digital da BNCC. A proposta, no entanto, não possui uma leitura histórica ou sistêmica das transformações midiáticas, atribuindo à nova tecnologia a responsabilidade pelas mudanças no consumo e na circulação de conteúdo¹⁸. Para professores, a instituição oferece treinamentos, oficinas, planos de aulas e materiais pedagógicos. Ao não incluir a análise crítica do ecossistema midiático, a instituição reforça a impressão de que sua prioridade se distancia da promoção de uma EM abrangente – evitando discutir estruturalmente o papel da mídia na sociedade – e mais na proteção de um mercado consumidor do próprio veículo de comunicação que a patrocina. A apresentação das agências de *fact checking* como portais confiáveis para verificação da notícia é um exemplo disso, pois remete subsidiárias, sendo que uma é subsidiária do próprio grupo.

O segundo curso disponibilizado pelo Instituto Palavra Aberta se chama “Inteligência artificial e educação midiática: uma introdução” (Brasil, 2024). Nele, a IA

¹⁷ Disponível em: <https://educamidia.org.br/habilidades>. Acesso em 15 jan. 2025.

¹⁸ De acordo com o que foi apresentado na subseção 2.7 Mídias desta tese, o argumento não reflete a realidade, uma vez que as pessoas sempre se informaram por intermédio de livros, conversas, instituições escolares, dentre outros. Ou seja, o argumento coloca a centralidade nos veículos de comunicação de massa, porém esses datam do século XV. Eles representam uma importante revolução no acesso da informação, mas diante de um panorama maior de comunicação e acesso a informação, fazem parte de um fenômeno relativamente recente na história da humanidade.

é apresentada como um elemento que vai sobrecarregar ainda mais a desordem informacional ampliando o espectro de conteúdo de baixa qualidade, propagação de desinformação, degradação das bases de dados, a erosão da credibilidade do jornalismo e da ciência.

O Instituto Vero é responsável pelo curso “*Fake Dói: verificação de conteúdo na internet com técnicas abertas (OSINT)*” (Brasil, 2024). O conteúdo se concentra na identificação e combate *fake news*, sem apresentar, no entanto, concepção de EM ou referenciais teóricos. O *influencer* Felipe Neto – cuja reputação é objeto de controvérsias - integra o quadro de fundadores da instituição. Tal configuração pode fragilizar a credibilidade da proposta suscitando questionamentos sobre a seleção de parceiros adotados pelo poder público.

O “Guia sobre proteção de crianças e adolescentes no uso de tecnologias nas escolas” da organização social Intervozes (Brasil, 2024), em parceria com outras organizações sociais - a Educadigital e o Instituto Alana - tem como foco o atual uso de dados dos estudantes por plataformas especializadas em ambiente educacional. O material disponibilizado apresenta para mães, pais, educadores e gestores escolares temas como a plataformização da educação, concentração em monopólios digitais, capitalismo de vigilância, anúncios sob demanda, reflexão sobre a ilegalidade de publicidade direcionada a crianças, necessidade de transparência sobre o uso dos dados dos estudantes, dentre outros.

Em termos de concepções, o Intervozes utiliza a expressão “educação para mídia”, que é apresentada como um processo que envolve acesso amplo e compreensão do funcionamento da mídia de modo a facilitar a análise e reflexão crítica dos conteúdos (Vernek; Meira; Gonsales, 2020). Essa definição contrasta com a das demais instituições analisadas, que usualmente utilizam a combinação de verbos apontada por Potter (2010) para definir EM. Embora o material seja bastante conciso, uma vez que os temas demandam bastante contextualização devido à complexidade dos temas, este curso adota uma concepção menos instrumental e mais reflexiva.

A organização não governamental *Safernet* Brasil disponibiliza três cursos no AVAMEC (Brasil, 2024). O primeiro é denominado “Cidadão Digital”, financiado pelo governo do Reino Unido e tendo a plataforma americana Meta como parceira. A *Safernet* Brasil se concentra no uso da internet, articulando esses princípios a uma agenda de direitos humanos e marcos regulatórios. O conteúdo programático é

bastante abrangente como bem-estar e saúde emocional, segurança e privacidade, respeito e empatia nas redes, relações seguras *online* e cidadania digital. Os módulos são entrelaçados por competências gerais prioritárias e habilidades relacionadas ao eixo estruturante, segundo a BNCC. O escopo operacional da entidade envolve o desenvolvimento e implementação de projetos e programas de capacitação para educadores, adolescentes, jovens e formuladores de políticas públicas. A empresa combina formação com a disponibilização de uma “Central Nacional de Denúncias de Violações contra Direitos Humanos” e um canal chamado o “Canal Nacional de Apoio e Orientação sobre Segurança na Internet”. A ementa apresenta referenciais bibliográficos e marcos legais do Brasil. Os participantes são convidados no início da primeira aula a responder um mapeamento de habilidades pré-disciplina, que visa identificar os conhecimentos prévios. O curso enfatiza a dimensão individual do consumo de informações e posicionamento no mundo digital.

O curso “Educando para Boas Escolhas Online”, da Safernet (Brasil, 2024) em parceria com o Google, possui conteúdo programático semelhante ao “Cidadania Digital”, porém, neste caso ele altera o foco a perspectiva para o ponto de vista dos professores, gestores e outros profissionais da educação como mediador crítico desses contextos.

O curso “Educação midiática para adolescentes e jovens - Cidadão Digital” (Brasil, 2024) também tem a empresa Meta como parceira, tem uma perspectiva bastante prática com foco na desinformação, classificação e seus impactos, sem se aprofundar conceitualmente no fenômeno nem explicitar as causas estruturais. Assim como nos cursos do Educamídia, as agências de checagem de notícias são apresentadas como uma fonte segura.

A concepção de EM não é apresentada formalmente nos três cursos da *Safernet*; no entanto, a instituição a menciona como um “remédio para a desordem informacional” (Brasil, 2024), associada com um conjunto de posturas consideradas desejáveis.

O projeto Redes Cordiais (Brasil, 2024) do ITS Rio - Instituto de Tecnologia e Sociedade, entidade de pesquisa independente e sem fins lucrativos, é responsável pelo curso “Atividades complementares de educação midiática”, que tem os *influencers* como público-alvo. A instituição possui *status* consultivo especial junto ao Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ONU) e utiliza diferentes recursos das áreas do conhecimento do jornalismo e da metodologia Comunicação Não

Violenta de Marshall Rosenberg (Redes Cordiais, *s.d.*) para tratar de temas como o combate a desinformação e o discurso de ódio nas redes sociais, assuntos envolvendo conteúdo impostor, *trolls*, violência política, e polarização política. A definição de EM mencionada na apostila “Guia Prático para Medir o impacto da educação midiática” remete aos achados de Potter (2010) quanto a combinação de verbos normalmente utilizados para sua definição:

... o conjunto de habilidades para **acessar, analisar, criar e participar** de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais.” (Rizzo, A. *et al.*, [s.d], p. 4, grifo nosso).

A análise dos cursos de EM deste estudo revela que, de maneira geral, as propostas se caracterizam como programas votados à capacitação das pessoas com habilidades tecnológicas e orientações na perspectiva de usuário. Para Buckingham (2022, 2023), este tipo de sensibilização individual é insuficiente diante do complexo cenário geopolítico, social e econômico.

A associação com o tema desinformação - aliada à abrangência e facilidade de acesso desses cursos, devido ao seu aspecto de gratuidade - favorecem que o conceito de EM se cristalize e fique popularmente restrito à identificação de informação. Para Buckingham (2022), o incentivo à resistência a certos tipos de mensagens midiáticas como forma de “imunização” contra influências externas caracteriza-se como abordagem defensiva e protecionista, uma das armadilhas mais comuns em EM,

A apresentação da fundamentação teórica é escassa nos materiais analisados, assim como o desenvolvimento da criticidade sobre os meios, sua função e os interesses.

Os patrocinadores e partes interessadas dessas instituições reforçam a impressão de que os cursos fazem defesa, de maneira subliminar, da função e do campo de trabalho do jornalismo¹⁹. É sabido que o campo de trabalho do jornalismo tradicional teve seu espaço ameaçado com o surgimento das mídias digitais. Seriam os cursos de EM uma forma de preservação da categoria? A alegação da

¹⁹ O currículo para formação de professores da UNESCO e os materiais do Educamídia são exemplos desta afirmação.

inquestionável confiabilidade das mídias tradicionais presente nesses cursos consolida essa percepção.

Outro aspecto que remete à defesa de mercado são as parcerias estabelecidas com algumas das corporações que dominam o capitalismo digital, e que supostamente não tem o interesse no desenvolvimento mais amplo do contexto atual.

Para completar o quadro de interesses subjacentes, a estratégia de EM integra um conjunto de ações articulado pela administração federal em 2023, decorrente das recentes ameaças ao governo atual. Portanto, estas tensões ajudam a compor um cenário mais amplo sobre o campo de disputa e as motivações pelas quais a EM é tratada com fins instrumentais.

Souza de Souza (2020) afirmou que há uma tendência no Brasil de adotar e naturalizar formas de medição e de avaliação baseadas em modelos majoritariamente de matriz euro americana. No entanto, os processos sociais brasileiros são distintos daqueles observados nos dos países do norte global. Por extensão, a partir desta pesquisa telematizada, é possível afirmar que esta tendência também se reflete nas propostas de EM que precisariam ser mais abrangentes e independentes, para se buscar elementos vinculáveis à EM, para que se desenvolvam parâmetros de análise genuinamente vinculados a nossa realidade sociocultural.

Para finalizar esta subseção, os cursos analisados nesta pesquisa telematizada não são representativos das propostas de EM no âmbito nacional. No entanto, foram selecionados devido a visibilidade que alcançam, pelo fato de estarem disponíveis de forma gratuita no site do Ministério da Educação do Brasil e, também, por serem ofertados por instituições que são continuamente referenciadas em reportagens de veículos de mídia tradicional sobre o tema, o que justifica o recorte adotado.

2.2 Pressupostos conceituais e epistemológicos da Educação

Esta segunda parte do referencial teórico tem como objetivo estruturar a compreensão sobre o tema das mídias a partir do campo de investigação da tese: a perspectiva educacional. Para isso, inicia-se com a abordagem de Bernard Charlot acerca do conceito de Educação, ressaltando o enfoque humanístico. Em seguida, examina-se o significado de prática pedagógica nos pressupostos de Maria Amélia Santoro Franco, enfatizando a intencionalidade e a adequação de particularidades ao longo do processo educativo. A consideração dos aspectos pessoais e coletivos para

seleção de estratégias educativas é complementada pelo destaque ao conhecimento das concepções prévias do estudante. Avança-se, então, para a Taxonomia de Bloom, considerando-a como suporte no desenvolvimento e avaliação de aprendizagem. Na sequência, discute-se a diferenciação entre ensino por competência, ensino para competência e educação para competência, tecendo reflexões sobre a adoção dessa prática. Por fim, a seção é concluída com a adoção da avaliação por situação-problema, destacando seu potencial formativo e mobilizador dos elementos da competência: conhecimento, habilidades e atitude.

2.2.1 Educação sob a perspectiva de Charlot

Bernard Jean Jacques Charlot é francês, possui formação em filosofia e doutorado em educação. Tornou-se professor titular emérito da Universidade de Paris e atuou em várias universidades na Argentina, Tunísia, Portugal, Grécia, dentre outros. No Brasil, foi pesquisador visitante na Universidade Federal de Mato Grosso e professor visitante na Universidade Federal de Sergipe, integrando a sua perspectiva com a realidade educacional brasileira. Após atuar em pesquisas nas políticas educacionais e formação de professores, o próprio autor afirma: “cheguei à seguinte conclusão: a questão central de tudo é a prática do aluno, não é a prática do professor; o que importa é a prática do aluno” (Charlot, 2002, p. 95). Desta forma, uma das principais contribuições teóricas de Charlot para entender a educação é a relação dos estudantes com o saber e a escola.

Para o pesquisador, cada estudante estabelece uma relação genuína com o saber, segundo seu próprio desejo e prazer, elementos fundamentais da vida escolar:

Só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando digo “prazer” não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço; não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências. Não há contradição entre prazer e esforço (Charlot, 2002, p. 74).

Para o pesquisador, o aprendizado do estudante é o que legitima e dá sentido ao trabalho docente. Assim, a missão do docente não é ensinar, mas garantir que o discente aprenda, auxiliando-o no desenvolvimento de uma atividade intelectual. Para isso, é importante considerar três questões que são pontos fundamentais. Primeiramente, deve-se entender se o trabalho do professor está ajudando o

estudante a desenvolver uma atividade intelectual. Em segundo lugar, é necessário se questionar sobre o sentido da situação na perspectiva do próprio aluno. Finalmente, deve-se investigar qual o prazer que pode ser encontrado na realização de dada atividade intelectual (Charlot, 2002, 2007).

Para auxiliar o estudante a se tornar esse sujeito ativo na construção de significados e conduzi-lo à labuta intelectual, é importante conhecer sua história pessoal para poder integrá-las a uma história mais ampla, como a da sociedade, de uma cultura e da espécie humana.

Na perspectiva de Charlot (2002, 2007), no processo de construção de si, o aprender é condição obrigatória e envolve também se tornar membro de uma comunidade, ocupando um lugar nela, processo que ele denomina de socialização. Importante salientar que, nesse contexto, o aprendizado não se limita à assimilação de conteúdos intelectuais, mas envolve as relações que o sujeito estabelece para adquiri-lo. Dessa forma, ao investigar a relação com o saber, Charlot (2002, 2007) expande essa compreensão, propondo uma noção mais ampla do saber para uma relação com o aprendizado. Vale lembrar que, sob o ponto de vista do contexto escolar, a socialização também pode ser observada sob outra perspectiva. Atualmente, a escola constitui o principal ambiente de socialização de crianças e jovens, além de ser espaço de aprendizagem da vida coletiva. O processo de ensino-aprendizagem é, portanto, intrinsecamente dependente das estruturas e relações sociais que o sustentam.

Além disso, a geração atual não é apenas herdeira biológica, mas herdeira de um patrimônio cultural e intelectual das gerações precedentes. É por meio da educação que ela se apropria desta herança gerada pela espécie humana e que deve ser transmitida às gerações seguintes. A transmissão desse patrimônio, por meio do processo educacional, Charlot (2007) denomina humanização.

Ao receber esse legado, cada indivíduo, que ocupa uma dada posição social, vai produzindo sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo sua singularidade. Cada ser humano é formado dentro de uma estrutura sociocultural específica, que o molda, tornando-o singular, irrepetível, um ser absolutamente único. Dessa forma, tomando como base a antropologia filosófica de Kant, Charlot fundamenta e elabora seu conceito de Educação como sendo triplo processo de humanização, socialização e singularização, três dimensões indissociáveis que só se realizam por meio da Educação (Charlot, 2007).

Importante salientar que essa perspectiva aborda o desenvolvimento integral do indivíduo, para além da adequação ao mercado de trabalho, tem como foco a dimensão pessoal e social, num processo de autoconstrução de sua subjetividade e socialização associadas ao saber, este patrimônio construído pela humanidade em seu processo civilizatório.

As relações professor-estudantes e entre eles com o saber vão acontecer num lugar-tempo na escola comumente conhecido como sala de aula, que é tecido por meio do que se chama prática pedagógica docente.

2.2.2 Prática pedagógica sob os pressupostos de Franco

Se o estudante está no centro do processo de aprendizagem, cabe ao professor cuidar da relação dele com o saber. No entanto, o desafio é que não há “correlação direta entre ensino e aprendizagem. É quase possível dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para aquém do planejado” (Franco, 2016, p. 542).

Maria Amélia Santoro Franco, pedagoga e pesquisadora da Universidade Católica de Santos, afirma que o conceito de prática pedagógica pode apresentar variações e ambiguidades advindas do contexto do estudante, das diferentes concepções de pedagogia e do significado atribuído à própria prática. A autora identifica duas racionalidades pedagógicas. A primeira, técnico-científica, origina-se no racionalismo empirista e encontra ampla expressão no positivismo e em suas diversas vertentes como o evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo, behaviorismo, além das teorias cognitivas do conhecimento propostas por Ausubel, Piaget, Bruner, Gané, Wallon e Vygostski, dentre outros. A segunda, racionalidade crítico-emancipatória fundamenta-se em Hegel, Marx e Engels, promovidos por autores como Lukács, Althusser, Gramsci (Franco, 2016). Assim, as práticas pedagógicas fundamentam-se de acordo com a perspectiva teórica que se tem sobre pedagogia e o sentido da Educação.

É dessa forma que se revela o relacionamento da prática pedagógica com a filosofia, uma vez que esta última propõe questionamentos que vão nortear as ações educacionais e a finalidade ao trabalho realizado. A filosofia permite ao professor reflexão contínua para orientar estruturar suas ações educativas (Betlinski; Lobo; Rosa, 2020), que são dependentes dos processos de aprendizagem e estes não são linearidades. Há avanços e recuos que derivam das subjetividades de cada estudante.

Além disso, sabe-se que em condições similares de ensino, os estudantes aprendem de maneira diferente, em termos de profundidade e abstração. Essa diferença é atribuída aos estilos de ensino e de aprendizagem e pela organização dos processos de aprendizagem para estimular o desenvolvimento cognitivo (Ferraz; Belhot, 2010). A prática pedagógica, portanto, norteia o planejamento e sistematização de aspectos de aprendizagem, de forma a garantir não apenas o ensino de conteúdos, mas também a criação de condições para que os estudantes se desenvolvam. Franco ressalta que a prática pedagógica é organizada em torno de intencionalidades estabelecidas previamente que irão nortear os processos, e de ações que vão se desenrolar em distintas formas e mecanismos a partir de um diálogo crítico e reflexivo que se estabelece entre as várias partes envolvidas (Franco, 2015, 2016).

A prática pedagógica vai continuamente se reajustando, conforme observação de Franco (2016, p. 544):

Talvez o termo mais adequado seja “insistência”. O professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo.

É na dialogicidade com o individual e com o coletivo que a prática pedagógica vai se construindo. Além disso, no momento do ensino, essas e outras variáveis requerem reflexão e ação do professor. No âmbito pessoal, motivações, desejos, formação, conhecimento do conteúdo e de técnicas didáticas devem ser considerados. Por parte do estudante, os interesses, as concepções prévias, as vivências e as experiências anteriores. Por parte da instituição escolar, a organização, o ambiente, o clima institucional, o planejamento espaço-temporal das atividades, o número de pessoas dentro de uma sala de aula, além de outros aspectos.

Antoni Zabala (1998), referência internacional em pedagogia, complementa as ponderações de Franco sobre intencionalidades, reflexões e ações que estruturam a ações do professor, pontuando as fontes e as variáveis que configuram a prática educativa²⁰. Para ele, por trás de uma proposta metodológica existe uma concepção do valor que se atribui ao ensino. As fontes selecionadas pelo professor antes de uma

²⁰ Na tradução do espanhol para o português, o termo foi como “prática educativa”. Contudo, ao ler o livro de Zabala (1998), percebe-se claramente que ele se refere ao conceito de “prática pedagógica” comumente conhecido no português do Brasil.

intervenção pedagógica são quatro: f1- sociológica (na qual ele se situa ideologicamente sobre a função social do ensino), f2- epistemológica (sobre os objetivos e conteúdo selecionados além das capacidades cognitivas e conteúdos conceituais necessários), f3- psicológica (concepções de aprendizagem) e f4-didática (quais critérios de ensino utilizar). Essas concepções iniciais do docente determinam seu modelo teórico sobre a prática a ser realizada, que por sua vez envolve um conjunto de sete variáveis: v1- sequência de atividades, v2- relações interativas, v3- organização social, v4- espaço e tempo, v5- organização de conteúdos, v6- materiais curriculares e v7- critérios de avaliação. Esse modelo teórico do professor faz parte do seu planejamento, contudo está sujeito à imprevistos em cada uma das variáveis citadas. As condições reais do contexto educativo podem se apresentar da forma que foi esperada ou planejada, ou não. Dessa forma, a prática educativa é efetivamente resultado do que foi planejado e do que efetivamente ocorreu na sala de aula (Zabala, 1998)

Em concordância com Zabala, Franco (2015, 2016) pondera que as práticas pedagógicas são planejadas e ao mesmo tempo abertas para o imprevisto, para aquilo que emerge no grupo no desenrolar das aulas ou dos encontros educativos. Paradoxalmente, é caracterizada pela totalidade, uma vez que se articula com as expectativas do grupo e a existência do coletivo, mas ao mesmo tempo busca se individualizar, quando leva em consideração as particularidades de cada estudante (Franco, 2015, 2016).

Outro aspecto relevante é que as práticas pedagógicas operam com e na historicidade. Estão sujeitas à dialeticidade e com a interação com os sujeitos, dentro de aspectos culturais, históricos e subjetivos. Compreender e acompanhar as transformações dos estudantes e das situações vividas por eles deve fazer parte da ação crítica e reflexiva do professor, permitindo-se, inclusive, transformar-se e modificar sua prática ao longo desse processo (Franco, 2015, 2016). Sobre isso, Franco (2016, p. 546) pondera:

A questão primacial é que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente...[...] Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos...[]...o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência...

No entanto, atualmente, as práticas escolares estão se distanciando desses princípios. Estão sendo substituídas por artefatos técnicos, construídos na forma de pacotes instrucionais (Franco, 2016), que se adequam à lógica econômica atual, mas se distanciam da formação humanista e do processo de singularização do ser humano.

A adoção mecânica dessa forma de ensinar pode incorrer na falta de reflexão e no exagero nas técnicas. As práticas, quando congeladas, acabam se tornando lineares ou engessadas, homogeneízam-se, tornam-se padronizadas, sem espaço para o imprevisível e para aquilo que emerge da interação entre professor e estudantes. O simples exercício reprodutor de fazeres e de ações externas aos sujeitos transformam o trabalho do professor em uma mera atuação técnica e desconsidera o desenvolvimento humano (Franco, 2015, 2016).

As práticas pedagógicas, como práticas sociais, por um lado possuem foco, abrangência e significado, e por outro estão abertas às influências sociais que atuam sobre uma geração. Neste sentido, as mídias tradicionais e digitais, atualmente, possuem grande influência sobre os estudantes atuais, competindo com as escolas. Assim, as práticas pedagógicas podem e devem integrar a abordagem sobre a realidade dos impactos e dinâmica dos veículos de comunicação em suas intencionalidades.

2.2.2.1 Concepções prévias

As práticas pedagógicas que consideram a dialogicidade proporcionam a possibilidade de compreensão do marco inicial de entendimento dos estudantes, constituído por ideias e concepções que eles trazem consigo no início da aula, antes do aprendizado formal sobre um tema específico.

Cada indivíduo possui uma estrutura cognitiva única, que é formada ao longo de sua história e que produz diferentes interpretações das mensagens recebidas. Na interação professor e estudantes, é possível que cada parte consiga conectar seu contexto, por meio da linguagem e assim, chegar a um entendimento comum. O conjunto de representações e conhecimentos prévios dos estudantes constitui a âncora para o professor facilitar a aprendizagem dos novos temas propostos (Moretto, 2007). Assim, a abordagem dialética pode ser adequada para a compreensão destas complexidades e tem o potencial de orientar a prática pedagógica com vistas à

adaptação das necessidades dos estudantes e dos diferentes contextos envolvidos (Franco, 2009, 2015, 2016).

No processo de ensino-aprendizagem, estabelece-se uma interação entre o sujeito (estudante) e o objeto (conteúdos, na forma de conceitos e fatos), cuja mediação é estimulada pelo professor. O caminho para o processo de aprendizagem leva em consideração as concepções prévias dos estudantes tomando-a como uma tese. Cada estudante, ao ter contato com o novo conteúdo proposto, vai elaborando suas próprias representações a partir de suas experiências e contextos anteriores. Dessa forma, a mesma informação pode resultar representações diversas dentro da sala de aula. O professor segue, demonstrando que a tese dos estudantes, por vezes, baseia-se no senso comum; apresenta contradições e, assim, propõe a antítese. Por meio desse diálogo contínuo, o estudante elabora a síntese possível (Moretto, 2007).

O processo dialógico que tem como objetivo conhecer os saberes, anteriormente construídos em outros espaços educativos, configura-se como oportunidade para mapear os diferentes pontos de partida que cada estudante apresenta e pode se tornar um importante apoio para a elaboração de estratégias para o ensino (Moretto, 2007), com vistas a proporcionar a mobilização destes recursos cognitivos (Franco, 2016).

Zabala (1998) afirma que a singularidade de cada estudante precisa ser o ponto de partida, e este é um procedimento que se diferencia da atual abordagem uniformizadora e seletiva comum nos ambientes escolares. O autor complementa a perspectiva destacando o processo avaliativo, que pode então ser constituído de três fases: avaliação inicial, avaliação reguladora e a avaliação final. A avaliação inicial, conhecida também como diagnóstica, consiste em conhecer o que cada estudante traz de repertório e experiência de vida. Ela busca também entender as características pessoais, o ambiente sociocultural e familiar do educando. Algumas questões que podem nortear essa investigação inicial são: “que sabe os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são seus interesses? Quais são seus estilos de aprendizagem?”. Esse inventário permite ao professor elaborar uma hipótese de intervenção e fazer escolhas sobre os objetivos e conteúdo, tipos de atividades que favorecem os diferentes estilos de aprendizagem. A avaliação reguladora e a avaliação final, sob este ponto de vista, servirão para fornecer *feedback* sobre o que o estudante construiu a partir das concepções prévias detectadas na avaliação diagnóstica.

2.2.3 Taxonomia de Bloom

Se a prática pedagógica é a ação a ser planejada a partir das concepções prévias dos estudantes no início da prática, compreender as operações mentais desenvolvidas e as que devem ser alcançadas por eles no fim dessa intervenção pode nortear o trabalho docente.

A taxonomia dos objetivos de processos educacionais foi encomendada pela Associação Norte Americana de Psicologia, em 1948, para alguns de seus membros. Em 1956, o psicólogo Benjamin Bloom assumiu a liderança da equipe e do projeto, e emprestou o seu nome ao estudo, que se tornou uma das contribuições acadêmicas mais significativas da educação (Ferraz; Belhot, 2010).

A Taxonomia de Bloom é um esquema teórico de referência que pode ser usado por especialistas em educação no planejamento do currículo e no desenvolvimento de pesquisas educacionais (Bloom *et al.*, 1977a). Para o docente, a taxonomia é um instrumental na concepção de atividades, na seleção de experiências de aprendizagem e na elaboração de medidas educacionais na medida em que assegura a precisão da comunicação da avaliação (Bloom *et al.*, 1977b) e a classificação dos objetivos educacionais que se deseja avaliar (Bloom *et al.*, 1977b).

A taxonomia é um conceito amplamente utilizado nos campos da biologia, linguística, biblioteconomia, saúde, dentre outros com a finalidade de classificar, organizar e hierarquizar os elementos. O modelo conceitual de Bloom é caracterizado pela cumulatividade, hierarquia e eixos comuns. O traço de cumulatividade significa que os objetivos esperados em uma dada categoria se baseiam e se expandem a partir de comportamentos incluídos nas categorias precedentes do esquema (Bloom *et al.* 1977b). O aspecto da hierarquia indica que uma categoria é superior a antecedente e inferior à que lhe sucede, portanto, o domínio cognitivo, por exemplo, começa pelas operações mentais mais simples até as consideradas mais complexas (Bloom *et al.* 1977b). A organização em eixos indica que há um traço comum nos três domínios que a integram: cognitivo, afetivo e psicomotor (Bloom *et al.* 1977a, 1977b). A inspiração do tríptico domínio é oriunda da filosofia grega:

O leitor indubitavelmente reconhecerá que tal divisão tríplice é tão antiga quanto a filosofia grega e que os filósofos e psicólogos tem usado repetidamente organizações tríplexes similares: cognição, volição e sentimento; pensamento, vontade e ação, etc. (Bloom *et al.*, 1977a).

A aprendizagem ocorre simultânea e integrada nesses domínios (Bloom *et al.* 1977a; 1977b). No âmbito cognitivo, a aprendizagem vincula-se à memória e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais. No aspecto afetivo, os objetivos enfatizam sentimento, emoção ou grau de aceitação ou de rejeição como interesses, atitudes, apreciações, valores e disposições ou tendências emocionais. A dimensão psicomotora envolve a habilidade muscular ou motora, manipulação de objeto ou algum ato que requer coordenação neuromuscular, frequentemente relacionados à fala, educação física, arte mecânica, dentre outros (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b).

A relação entre os domínios foi analisada em detalhes pelos pesquisadores. Uma das conclusões é, por exemplo, que o comportamento cognitivo está vinculado ao comportamento afetivo, ou em outras palavras, os domínios se superpõem. À medida que a internalização se desenvolve, o aprendiz presta atenção aos fenômenos, responde a eles, valoriza e os conceitualiza. Ao longo desse processo, o aprendiz se organiza num sistema de valores pessoais que chega a caracterizar seu modo de vida. “O comportamento, no nível da taxonomia, é percebido como sendo tão profundamente internalizado, que é um hábito” (Bloom *et al.*, 1977a, p. 42).

No entanto, o domínio cognitivo foi o mais amplamente utilizado e reconhecido na Educação. Ele foi estruturado em seis níveis de complexidade para atingir os objetivos educacionais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. A estrutura permite uma ampla abordagem no processo de aprendizagem, desde a simples memorização até a tomada de decisões fundamentadas. Para avançar a uma nova categoria, é preciso alcançar um desempenho adequado na anterior (Ferraz; Belhot, 2010).

O Quadro 6 ilustra os três domínios da Taxonomia de Bloom discriminados por suas categorias específicas:

Quadro 6 - Taxonomia de Bloom

Domínio Cognitivo	Domínio Afetivo	Domínio Psicomotor
Conhecimento	Recepção	Percepção
Compreensão	Resposta	Posicionamento
Aplicação	Valorização	Execução acompanhada
Análise	Organização	Mecanização

Síntese	Caracterização	Completo domínio de movimentos
Avaliação		

Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot (2010)

Ferraz e Belhot (2010) observam que é comum educadores terem expectativas relacionadas a altos níveis de abstração dos estudantes, muitas vezes incompatíveis com os procedimentos, estratégias e conteúdos ministrados. Para alcançar esses níveis mais complexos, seria adequado iniciar com estímulos lineares de desenvolvimento cognitivo, começando das operações mais simples e avançando para as mais elaboradas, do concreto para o abstrato.

A Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b) foi trazida para o referencial desta pesquisa primeiro porque se configura como um suporte importante na classificação dos objetivos educacionais e na definição do que se pretende atingir em uma prática pedagógica. Em segundo lugar, porque observou-se que pode ser um suporte importante no diagnóstico de CM.

2.2.4 Ensino por competência, ensino para competência, educação para competência

As expressões “ensino por competência”, “ensino para competência” e “educação para competência” possuem diferenças sutis, mas importantes. Cada termo enfatiza um aspecto diferente do uso das competências como foco no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, antes de descrever suas semelhanças e distinções é necessário esclarecer o conceito de competência.

A noção de competência é tema que gera controvérsias na educação. Alguns educadores defendem que deveria ser desenvolvido nas instituições escolares enquanto outros se posicionam contrariamente. No contexto brasileiro, há fortes indícios que dois fatos contribuíram para o posicionamento de resistência. O primeiro foi a percepção da introdução de princípios gerenciais no campo educacional em diversos países (Lima, 1997; Torres; Burbules, 2004) e, conseqüentemente, no Brasil (Araújo, 2004; Ricardo, 2010). O segundo foi a publicação da obra “Dez Novas Competências para Ensinar”, escrita pelo antropólogo suíço Phillipe Perrenoud (2000b), que referenciou Guy Le Boterf, pesquisador do campo da administração, para retomar o conceito de competência, na área de educação. Esse contexto

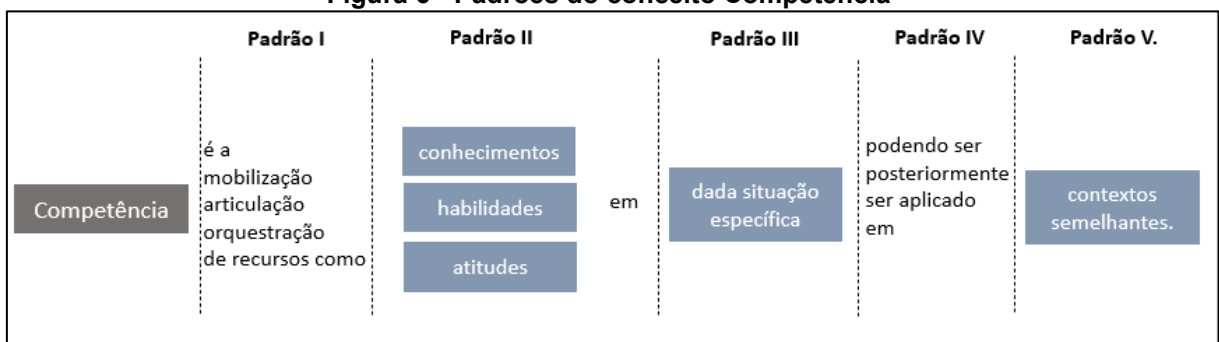
possivelmente instigou à desconfiança por parte de alguns, como se a adoção do tema reforçasse a visão utilitarista da educação, ao servir às exigências do mercado de trabalho.

O núcleo da noção de competência - a Teoria do CHA (Conhecimento-Habilidades-Atitudes) – amplamente utilizado no mundo empresarial, é mais antigo do que se pensava. Está associado às chaves da aprendizagem (cabeça, coração e mãos) desenvolvida por Johann Pestalozzi, pedagogo do século XVIII. Quem recuperou esta associação foi Thomas Durand, pesquisador contemporâneo da área da Administração (Mota, 2021). Posteriormente, essa tripla associação se repetiu em referências tradicionais do campo educacional como John Dewey (Dewey, 1976) e Benjamin Bloom, por meio dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b). Bloom *et al.* (1977a) atribui a referência de seu trabalho a origem histórico-filosófica das três dimensões:

O leitor indubitavelmente reconhecerá que tal divisão tríplice é tão antiga quanto a filosofia grega e que os filósofos e psicólogos tem usado repetidamente organizações tríplices similares: cognição, volição e sentimento; pensamento, vontade e ação etc.. A pesquisa moderna sobre personalidade e aprendizagem levanta questões sérias a respeito do valor dessas distinções simples.

Perrenoud (2000a, 2000b) definiu competência como a articulação, integração e orquestração de recursos como conhecimentos, habilidades e atitudes em uma dada situação específica, associada, na maioria das vezes, a um problema (que precisa ser resolvido), podendo ser aplicada, posteriormente, em contextos semelhantes. A extensa pesquisa de Mota (2021) sobre as várias definições de competência identificou um padrão recorrente, conforme Figura 6:

Figura 6 - Padrões do conceito Competência



Fonte: Elaboração própria.

O primeiro padrão refere-se à competência como sendo articulação, mobilização, orquestração de três recursos indissociáveis: conhecimentos, habilidades e atitudes. Trata-se, portanto, de definição com uma tríade indissociável que é inerente ao conceito competência. Esta constatação é importante porque se elucida o equívoco comumente replicado em diversos textos, como exemplo na Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil: “Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017a; grifo nosso).

Esta expressão é replicada dez vezes no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trecho a seguir ilustra uma dessas recorrências: “As **competências e habilidades** da BNCC constituem a formação geral básica.” (Brasil, 2017b, grifo nosso). A confusão se estende para os materiais que tem a BNCC como base, como por exemplo: “Essas competências e habilidades precisam ser desenvolvidas — e a escola é o lugar para isso” (Educamídia, 2024a).

Ainda sobre este padrão, é importante distinguir competência de desempenho, que envolve obter êxito na realização de uma atividade, noção bastante relacionada a resultado. A competência, por sua vez, é mais abrangente, refere-se à capacidade de solucionar um problema ou situação complexa, mobilizando os recursos internos (Perrenoud, 2000b). Portanto, cada contexto pode se caracterizar por diferentes graus de complexidade e diversidade e pode influenciar os resultados de uma ação competente. Em concordância com tais afirmações, Zabala e Arnau (2014) defendem que não existem pessoas competentes, mas situações específicas em que pessoas demonstraram maior ou menor grau de competência.

Referente ao segundo ponto, Zabala e Arnau (2014) esclarecem a natureza dos recursos costumeiramente compreendidos como elementos da tríade CHA (conhecimento-habilidades-atitudes). A dimensão conhecimento é constituída por conteúdos factuais e conceituais. A dimensão habilidade envolve a capacidade de aplicar esses conhecimentos na prática, de caráter procedimental, o saber fazer. A atitude, por sua vez, envolve pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal (ser), já que não há nenhuma ação humana que não seja regida por princípios, ou seja, valores.

Acerca dos elementos da tríade CHA, é importante ressaltar a confusão que se faz em torno do A de atitude. Embora os autores não se aprofundem, vale ressaltar

que o que ficou comumente relacionado ao elemento “atitude” está normalmente associado às palavras proatividade, espírito de equipe, motivação – que são, na verdade, aspectos mais observáveis do comportamento humano. No entanto, a raiz deste elemento, envolve à disposição e motivação do indivíduo para decidir e agir de determinada forma segundo seus valores e virtudes. Em síntese, valores e virtudes regem o comportamento observável, diferindo, consideravelmente, na doutrinação do externo para o interno. Fantin (2016, p. 18)²¹ sintetiza esse lugar do terceiro elemento do CHA na noção de competência:

... as competências são entendidas como “saber de ação” que se mobiliza na cultura, como aquilo que se aprende para solucionar problemas em contextos reais, como solução heurística de problemas. Tal conceito enfatiza a ideia culturalista de competência e não a ideia comportamentalista de competência relacionada à lógica do mercado.

O terceiro padrão refere-se ao momento em que a competência emerge: “dada situação específica”. Spady (1977) e Perrenoud (2000ab) concordam ao afirmar que a competência deve ser desenvolvida para além do contexto profissional, como por exemplo, no desempenho de papéis como consumidores, cidadãos, motorista, membro de família, amigos, participantes de atividade recreativa ou aprendiz ao longo da vida; ou ainda na resolução de problemas comuns da vida como saber orientar-se em uma cidade nova, um pai de família que acaba de perder o emprego ou uma adolescente que fica grávida precocemente. Vale esclarecer que o termo “situação específica”, utilizado por Perrenoud (2000b), é denominado por Zabala e Arnau (2014) como situação-problema. Entende-se que a estratégia de utilização de situações-problema no ensino, alinha-se com os princípios da educação humanística, contextualizando o indivíduo em diversos desafios comuns e precisando lidar com demandas práticas e éticas da vida ao mesmo tempo que tem em vista formar cidadãos responsáveis e aptos para a convivência social.

O quarto ponto é sobre aprender a mobilizar os saberes numa dada situação específica capacita o indivíduo a enfrentar situações desconhecidas, mobilizando os saberes assimilados em experiências anteriores, acessando-os novamente, adaptando-os e reaplicando-os em novas situações. As experiências prévias em resolução de problemas contribuem no desenvolvimento de esquemas de mobilização

²¹ Considerando que a cultura como um lugar de valores e princípios, essa definição também se alinha com a definição de competência do GPESTI.

futuros, transformando o “aprendiz em um aprendiz competente” (Coll, 2010) e conquistando autonomia.

O quinto ponto, a competência também tem caráter de singularidade. Um grupo de estudantes pode ter contato com os mesmos conteúdos (conhecimento), atividades (habilidades) e valores e virtudes (atitudes) e, ao final do processo, resultar em diferentes matizes, qualidades de competências, de acordo com a singularidade de cada estudante (Mota; Silva; Pimenta, 2022).

Discutir os diferentes aspectos das expressões “ensino por competência”, “ensino para competência” e “educação por competência” significa refletir sobre os objetivos da educação, do sistema educacional e do sistema escolar (Zabala; Arnau, 2014). Os autores defendem que o objetivo da educação por competência visa o desenvolvimento integral do indivíduo, e não somente a formação técnica (Zabala; Arnau, 2014), e que poderia ser chamada de “educação para competência”. O desenvolvimento da pessoa ocorre por meio do sistema educacional composto por educação formal (escolar), informal e não formal. A educação formal - intencional, planejada e regulada - é oferecida pelo sistema escolar e interage com os outros dois agentes educacionais que, juntos, vão promover experiências que contribuem para a transformação da pessoa. No sistema escolar, o ensino por competência baseia-se em situações e problemas reais, que inclui o enfoque procedimental e atitudinal (Zabala; Arnau, 2014).

Ricardo (2010) propõe acrescentar a esta discussão mais três questões nucleares: os saberes, as práticas do professor e os conteúdos do ensino. O autor sugere que as críticas em torno da institucionalização do ensino por competência derivam do entendimento de que há intenções em se transformar a formação geral pela profissional, o que representaria a adaptação da educação ao mundo do trabalho. Conseqüentemente, essa ação substituiria os saberes da educação geral para um recorte deles para qualificação profissional. Neste quesito, Ricardo (2010) elucida que seria um equívoco de interpretação, pois um dos alvos do ensino por competência em termos de saberes envolve mudar a relação entre teoria e prática, atribuindo um sentido prático aos saberes escolares e alinhando a organização dos currículos e dos programas escolares.

Portanto, não se trata de esvaziar os conteúdos escolares, mas de oferecer um enfoque didático para a formação geral. Existe um senso comum de que há muitos saberes escolares que carecem: de demonstração das conexões com a vida e da falta

de estratégia e situações que levem os estudantes a utilizarem esses conhecimentos em situações práticas. Portanto, no ensino por competência, os saberes escolares e a prática dos professores passam a ser centrados em escolhas com mais profundidade e significado para os alunos.

O objetivo desta subseção não era esgotar a discussão sobre as distinções entre ensino para competência, ensino por competência ou educação por competência. No entanto, é importante ressaltar que o entendimento é no sentido de que a educação tem caráter de formação geral e humanista, não se restringindo apenas a qualificação profissional. Sendo assim, a estratégia de ensino ou educação por competência tem o potencial de enriquecer sua dinâmica.

2.2.5 Avaliação por situação-problema

Se competência é, por definição, a “resposta eficiente diante de uma situação real, palpável e em um lugar e momento determinados” (Zabala; Arnau, 2014, p. 213), então, é possível concluir que a resolução de uma dada situação-problema é a chave para se avaliar competências (Zabala; Arnau, 2014). Por extensão, também se torna uma alternativa adequada para se conhecer as concepções prévias dos estudantes sobre dado tema, processo conhecido também como avaliação diagnóstica.

Dewey (1976), filósofo e pedagogo norte-americano enfatiza que a construção do conhecimento está ligada à resolução de problemas, de modo que experiência e investigação ativa impulsionam o aprendizado. Ainda reforça que o processo de construção de conhecimento se inicia por um problema e se encerra na resolução dele. Saviani (2013), professor e filósofo brasileiro, por sua vez, considera problema como um elemento essencial para o processo educativo, entendendo-o como algo que instiga o discente a questionar e buscar respostas. Desta forma, para ele, o ensino deve surgir da problematização.

A situação-problema pode refletir contextos reais ou simulados (Rodrigues; Figueiredo, 1996), incluindo acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos, dentre outros, que demonstram a complexidade da realidade e obrigam os estudantes a chegarem ao conhecimento ou à resolução do problema em questão (Zabala; Arnau, 2014).

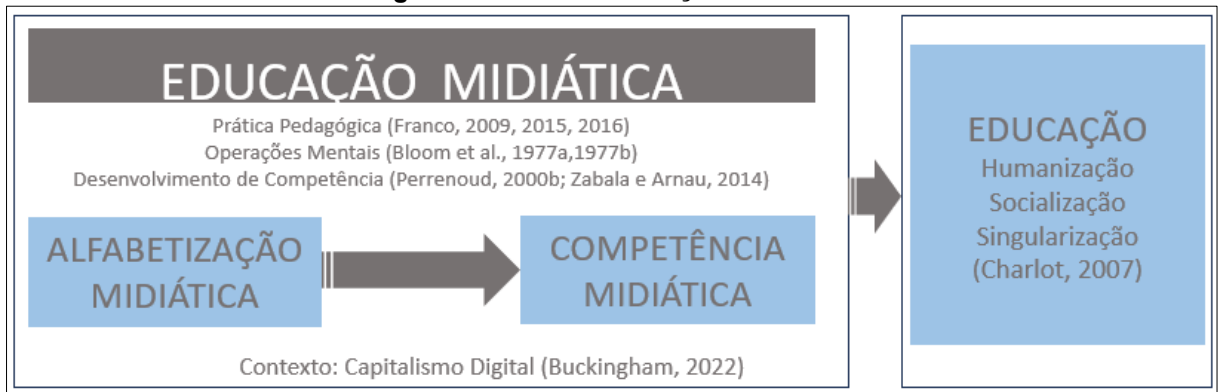
Ao longo do processo de resolução, o estudante precisa efetuar operações mentais sobre um conceito novo, integrando-o a uma estrutura cognitiva mais antiga,

modificando-a (Meirieu, 1999). Quando um estudante é desafiado por um problema, ele se mobiliza na pesquisa e busca de informações, confronta com o que já sabia, tem acesso a novas informações. O discente se torna um ser ativo do seu processo de aprendizagem (BorochoVICIUS; Tortella, 2014) e dessa maneira vai se consolidando um complexo processo de construção pessoal (Zabala; Arnau, 2014).

Por parte do professor, a clareza e precisão do enunciado são elementos essenciais, pois, devem permitir a identificação dos objetivos de aprendizagem. Os elementos da tríade CHA precisam ser contemplados na elaboração da avaliação. Como exemplificam BorochoVICIUS e Tortella (2014), o estudante precisa apresentar o que precisa: saber (conteúdo conceitual), saber fazer (conteúdo procedimental) e ser (conteúdo atitudinal). Esses requisitos são norteadores para a investigação da familiaridade de um ou mais dos componentes factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais da competência. Além disso, a proposta deste tipo de avaliação não se reduz a detectar meramente a competência, mas qual o grau de domínio que ela está sendo desenvolvida. Zabala e Arnau (2014) afirmam que este tipo de avaliação é uma tarefa complexa, posto que é necessário diagnosticar especificamente cada elemento da competência.

Por fim, utilizar situações, conflitos e problemas relacionados a questões sociais significativas na elaboração de uma situação-problema pode ser uma estratégia essencial para integrar teoria e prática, articulando os três componentes a partir de sua funcionalidade. Quando a situação-problema reflete a realidade concreta do estudante e o instiga a relacionar conhecimentos e refletir sobre a conjuntura atual, a função social da escola é resgatada e a formação humanista, finalmente, é cumprida (Mota; Silva; Pimenta, 2022).

A Figura 7 representa a síntese dessa subseção:

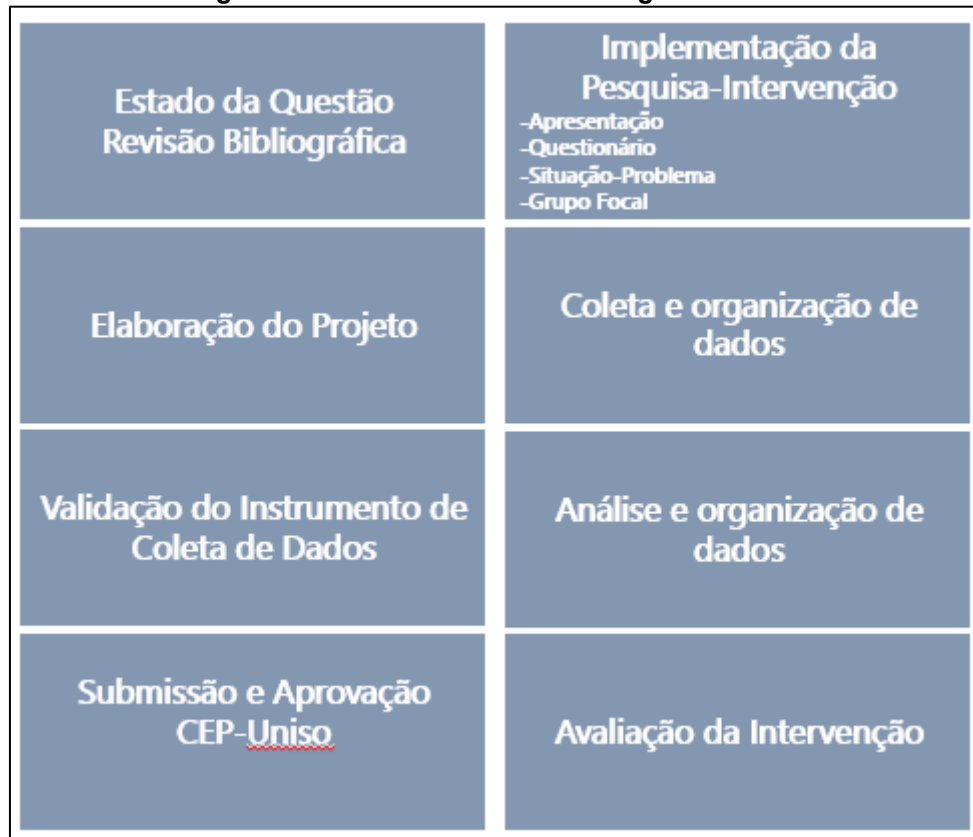
Figura 7 - Síntese Educação Midiática

Fonte: Elaboração própria.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seção procedimentos metodológicos foi organizada de acordo com a cronologia das ações realizadas. A Figura 8 apresenta um mapa das atividades implementadas:

Figura 8 - Procedimentos Metodológicos



Fonte: Elaboração própria.

3.1 O Estado da Questão e a Revisão Bibliográfica

Figura 9 - Estado da Questão e Revisão Bibliográfica

Estado da Questão Revisão Bibliográfica	Implementação da Pesquisa-Intervenção -Apresentação -Questionário -Situação-Problema -Grupo Focal
Elaboração do Projeto	Coleta e organização de dados
Validação do Instrumento de Coleta de Dados	Análise e organização de dados
Submissão e Aprovação CEP- <u>Uniso</u>	Avaliação da Intervenção

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Therrien e Therrien (2004), o estado da questão é realizado para que o pesquisador compreenda e registre a forma como o tema ou objeto de sua pesquisa se encontra desenvolvido no contexto científico atual. Para isso, realiza-se o levantamento bibliográfico de teses e estudos teóricos para sistematizar, explicitar e delimitar a contribuição original do trabalho. Dessa forma, procurou-se identificar e analisar as produções científicas que abordaram EM com ênfase em mídias como objeto de estudo e diagnósticos de CM.

Nas diversas buscas, realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), observou-se que as expressões mais genéricas utilizadas isoladamente proporcionavam um retorno mais amplo de trabalhos vinculados à área da Educação, em detrimento de *strings* com as combinações das palavras-chave desta tese que praticamente traziam nenhuma tese ou um número muito reduzido. Assim, a estratégia adotada foi realizar seis buscas com diferentes descritores, cujos resultados foram: “Educação Midiática” (2); “Alfabetização Midiática” (11) “Letramento Midiático” (10), “Literacia Midiática” (0) “Mídia-educação” (20) e “Competência Midiática” (6). O recorte temporal utilizado foi a partir de 1982, ano da Declaração de Grunwald (1982), documento considerado como marco histórico da EM.

Para o estabelecimento dos critérios de exclusão, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos – e, quando necessário, do texto completo. Das 49 teses inicialmente localizadas, dez foram identificadas como duplicadas e uma indisponível para leitura. Além disso, outras cinco teses foram excluídas por se afastarem do foco desta pesquisa uma vez que privilegiaram discussões sobre letramento digital, acesso e

gestão pedagógica das tecnologias de informação e comunicação. Das 31 selecionadas, observou-se que a EM - e suas expressões semelhantes - tem sido abordada majoritariamente sob perspectivas metodológico-instrumentais (Fantin, 2011) (22 teses), expressivo-produtiva (Fantin, 2011) (2 teses), análise textual (Buckingham, 2022) (2), desinformação (2), comportamento e influência da mídia (Buckingham, 2022) (3). Destas, duas teses convergiram, em algum aspecto, com a presente pesquisa.

A tese de Julia Tomchinsky (2022), denominada “Competências midiáticas docentes: um serviço de pesquisa e aprendizagem com professores(as) da educação infantil de Manaus”, investigou o desenvolvimento de CM de docentes articulando-as ao letramento científico. Para tanto, a autora adotou a proposta de Ferrés e Piscitelli (2012) como referencial analítico da CM, empregando-a como instrumento de diagnóstico e de avaliação das experiências coletivas de análise e produção audiovisual. No entanto, para fins dessa tese, o trabalho não realizou avaliação crítica do diagnóstico e não incluiu a abordagem crítico-reflexiva sobre a mídia.

A tese de Joana Sobral Milliet, “Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19”, relacionou letramentos midiáticos de docentes com práticas pedagógicas. Teve como resultado a proposição de formações voltadas para ampliação do entendimento crítico sobre o funcionamento dos sistemas midiáticos incluindo os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos (Milliet, 2022). De todas as teses selecionadas, este trabalho foi o que demonstrou maior aproximação com os estudos críticos sobre mídia e educação, incluindo o tema numa proposta de matriz conceitual para os letramentos midiáticos.

O pequeno número de teses selecionadas na primeira etapa, restrita à área da Educação, evidenciou a escassez de pesquisas que abordem a compreensão da mídia como objeto de estudo e a análise de instrumentos diagnósticos de CM. Essa limitação pode ser explicada pelo caráter interdisciplinar da temática que transita entre campos como a Comunicação, Tecnologia, Ciências Políticas, dentre outros.

Por essa razão, na segunda etapa optou-se por ampliar a busca, incluindo teses de outras áreas do conhecimento, a fim de contemplar estudos que dialogassem mais diretamente com o objeto desta pesquisa. Nessa segunda busca, ao incluir outros campos de conhecimento, utilizou-se um *string* mais delimitador que combinasse o tema da EM e CM. E ao mesmo tempo mantivesse a diversidade das expressões utilizadas para designar estudos sobre mídia, para assim, alcançar

resultados mais pertinentes ao objeto da pesquisa: (educação OR alfabetização OR competência OR letramento OR literacia) AND (informacional OR audiovisual OR digital OR midiática AND informacional OR audiovisual OR digital OR midiática).

A aplicação do *string* nessa busca resultou na identificação de 17 teses, às quais foram submetidos os mesmos critérios de exclusão. Dentre essas, quatro apresentaram duplicidade com a primeira busca e três foram consideradas fora do escopo da pesquisa porque, embora cite a mídia pontualmente, o tema não constitui o eixo central das análises desenvolvidas. Entre as dez teses selecionadas, identificaram-se sob a perspectiva metodológico-instrumentais (Fantin, 2011) (quatro teses), desinformação (1), comportamento e influência da mídia (Buckingham, 2022) (2). Por fim, três teses contribuíram com diferentes aspectos para esta pesquisa.

A tese de Lilian Saldanha Marroni (2022), intitulada “Competências digitais de docentes do ensino superior: diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais” investigou o letramento à fluência digital de docentes de uma instituição de graduação com objetivo de criar e avaliar estratégias de aprimoramento e subsídios para uma política institucional de desenvolvimento profissional. A pesquisa utilizou o referencial do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu). A pesquisa adotou a perspectiva instrumental e tecnicista das competências digitais para ações formativas para a promoção do desenvolvimento profissional docente e uso das tecnologias de informação e comunicação.

A tese de Ana Júlia Bonzanini Bernardi, denominada “Educação crítica midiática: formação para cidadania de jovens no contexto de pós-verdade e *fake news*”, do campo da ciência política têm as mídias como objeto de estudo. Nela, a mídia é analisada historicamente como instrumento de poder centrado nas mãos de uma elite econômica, local ou global, cuja atuação ultrapassa a mera transmissão de informações, envolvendo processo de interpretação e atribuição de significado. O trabalho argumenta que as mídias exercem influência direta na desconfiança da população no governo e nas instituições, podendo intensificar cinismo e o desinteresse em relação à política. A autora enfatiza que, ao assumir um papel central na mediação da agenda pública – embora não se constitua como um poder eleito -, as mídias produzem um “espetáculo político” que contribui para a degradação institucional e para a transformação dos jogos políticos em entretenimento. O estudo analisa o cenário midiático atual, marcado pelo ingresso das redes sociais, que possibilitou um maior número de fontes produtoras de notícias em contraste com a

forte concentração de plataformas que operam a distribuição dessas informações, o que dificulta a transparência e a regulação dos conteúdos. No que se refere a essa temática, esse trabalho converge ao ressaltar a necessidade de avançar um processo de EM que inclua o entendimento crítico sobre o papel das mídias na formação da opinião pública (Bernardi, 2021).

A tese de Mariana Pícaro Cerigatto, denominada “Diálogos possíveis entre competências informacional e midiática: revisão da literatura e posicionamento de instituições da área”, realiza um levantamento sistemático da literatura da área de competência informacional e CM concluindo que as duas áreas possuem origens e desenvolvimento acadêmico distintos. O estudo elencou contribuições da CM para a caracterização e avaliação crítica de conteúdos midiáticos. A tese oferece uma contribuição significativa ao demarcar de forma clara os limites e as inter-relações entre competência informacional e midiática, reconhecendo-as como distintas, mas complementares.

Encerrada a busca por teses, a etapa seguinte foi o levantamento de trabalhos relacionados ao tema no Portal de Periódicos da CAPES. O *string* utilizado foi: "educação midiática" OR "alfabetização midiática" OR "mídia-educação" OR "literacia midiática" OR "letramento midiático" AND "competência midiática" AND "prática pedagógica", com aplicação dos filtros de artigos com acesso aberto, revisados por pares e da área das Ciências Humanas. Como resultado, foram identificados 168 trabalhos, dos quais sete estavam indisponíveis; sete foram descartados pelo fato de tratarem de assuntos que não convergiam com esta pesquisa como Políticas Públicas, serem textos de editorial ou resenhas; dois duplicados. Ressalta-se também que devido à inexistência de um filtro específico para restringir manuscritos da área da Educação, o resultado da busca incluiu 30 trabalhos provenientes de campos diversos como Educação Física, Biblioteconomia, Ciência da Informação, dentre outros, que foram descartados por divergirem muito do escopo desta pesquisa. Os títulos, resumos e, em alguns casos, os textos completos foram lidos e categorizados conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 - Resultado Portal de Periódico CAPES

Categorização dos Trabalhos	Resultado
Metodológico-instrumental (Fantin, 2011)	31
Desinformação	22
Comportamento e Influência da mídia	14

Expressivo-produtiva (Fantin, 2011)	14
Análise textual (Buckingham, 2022)	11
Indisponível	7
Descartados	7
Duplicados	2
Outros campos das Ciências Humanas	30
LIDOS	30
TOTAL	168

Fonte: Elaboração própria.

A categorização dos trabalhos revelou uma tendência semelhante à observada na busca por teses: poucos artigos tratando especificamente da análise de diagnóstico de CM e do estudo do funcionamento das mídias. Foi identificada a predominância da perspectiva metodológico-instrumental (Fantin, 2011) presente em 31 estudos, seguida pelas categorias desinformação (22), comportamento e influência da mídia (14), expressivo-produtiva (Fantin, 2011) (14) e análise textual (Buckingham, 2022) (11). Dos 168 trabalhos, 30 foram selecionados para leitura e vários deles compuseram o referencial teórico desta tese.

Dessa forma, o percurso realizado com essas três primeiras etapas contribuiu para o delineamento do estado da questão ao evidenciar que, apesar dos avanços, grande parte das pesquisas privilegiam aspectos funcionais e tecnológicos da mídia. A dimensão Ideologia e Valores de Ferrés e Piscitelli (2012) e a análise do método atual de diagnósticos de CM são pouco explorados na literatura na área de conhecimento da Educação, evidenciando assim a lacuna que esta tese pretende preencher.

3.1.1 Revisão bibliográfica para diagnósticos de CM

Tendo a pesquisadora mais familiaridade com o tema e com as fragilidades dos atuais diagnósticos de CM, realizou-se uma nova estratégia de levantamento bibliográfico em julho de 2023. O intuito, nessa fase, era atender o objetivo específico 2 da tese (identificar e analisar os atuais diagnósticos de CM) e conhecer especificamente os trabalhos com foco na metodologia de diagnósticos de CM dentro da tradição de pesquisa do GPESTI e da Red Alfamed. A razão disso é que, tanto o grupo de estudo brasileiro como a rede interamericana de pesquisadores se alinham com uma sucessão de investigações a partir de pressupostos fundamentais como a

noção de competência e, por consequência, competência midiática. Sabe-se que existem propostas de diagnósticos baseadas em diferentes concepções. No entanto, as múltiplas nuances de conceitos basais tais como alfabetização, literacia, educação, competência e digital, informacional, midiática, dentre outros, tornaria o conjunto de resultados da referência bibliográfica inconciliável com uma pesquisa coerente e relevante. Desta forma, optou-se por realizar uma contribuição acadêmica a partir da proposta articulada de CM de Ferrés e Piscitelli (2012).

Assim, este levantamento bibliográfico mais específico foi realizado nos repositórios *Web of Science*, Google Acadêmico, *Scopus*, *Dialnet*, Eric e Periódicos CAPES. A estratégia de busca consistiu na identificação de todos os trabalhos que tinham o artigo “*La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*” em suas listas de referências. Para tanto, o recurso de “citações” de cada plataforma foi parametrizado, abrangendo o ano de publicação do artigo, 2012, até a data do referido levantamento, julho de 2023. O Quadro 8 apresenta o resultado desta busca:

Quadro 8 - Trabalhos baseados em Ferrés e Piscitelli (2012)

Repositórios Pesquisados	Ferrés e Piscitelli (2012)
Dialnet	274
Eric	0
Google Acadêmico	879
Periódicos CAPES	27
Scopus	173
Web of Science	190
TOTAL	1.543

Fonte: Elaboração própria.

Deste resultado, foram lidos todos os títulos e resumos dos trabalhos e selecionados 29 que efetivamente abordavam o diagnóstico de CM para leitura posterior.

Dentre os artigos encontrados, três trabalhos – Mateus, Andrada e Ferrés (2019); Mateus e Hernández (2019) e Mateus, Hernández-Breña e Figuera-Maz (2019) - sendo que um deles é de autoria do próprio Ferrés, convergiram para as percepções iniciais sobre os diagnósticos de CM: questionários baseados em

autopercepção, auto declarativos, armadilhas²² metodológicas, fragilidades na articulação das dimensões, além da menor abordagem nas questões sobre dimensão ideologia, valores e estética.

Para permitir a atualização, foram criados alertas nos repositórios Google Acadêmico e *Web of Science* desde julho de 2023, com o objetivo de notificar permanentemente a autora, desta tese, sobre novos trabalhos baseados em Ferrés e Piscitelli (2012).

Como resultado dessa busca, as leituras sobre EM foram se direcionando ao entendimento do argumento de David Buckingham sobre uma abordagem crítico-reflexiva de EM considerando o modelo de negócio das corporações proprietárias das mídias digitais, que por sua vez, iam ao encontro das dimensões ideologia, valores e estética de Ferrés e Piscitelli (2012).

A convergência da (a) abordagem do capitalismo digital de Buckingham com (b) os diagnósticos de CM de Ferrés e Piscitelli (2012), acrescidos do entendimento das (c) particularidades da prática pedagógica a partir do reconhecimento das concepções prévias dos estudantes e (d) situação-problema como chave para a avaliação em competências foi o disparador da proposta da tese: elaborar subsídios para EM a partir de um diagnóstico baseado em situação-problema.

Dessa forma, duas situações-problema que necessitassem claramente de mobilização da tríade CHA e um questionário envolvendo questões sobre o capitalismo digital foram elaborados. Esta ação corresponde ao objetivo específico 3 (elaborar diagnóstico de CM, com uma nova perspectiva qualitativa, baseado em situações-problema e com aplicação de questionário).

Para completar a triangulação, a pesquisa telematizada, um método de busca de informações na *World Wide Web* que combina o uso de computador e de telecomunicações (Internet) (Moresi, 2003), foi realizada com o intuito de identificar e analisar as propostas de EM disponibilizadas pelo Ministério da Educação no Brasil.

A combinação de diferentes métodos de coleta e análise de dados ofereceu uma visão mais completa do fenômeno estudado, trazendo detalhes além de novas perspectivas sobre o tema.

²² As armadilhas metodológicas citadas são questões autoperceptivas e autodeclarativas, que podem não refletir a real competência dos respondentes em sua relação com a mídia.

3.2 Elaboração do Projeto

Figura 10 - Elaboração do Projeto

Estado da Questão Revisão Bibliográfica	Implementação da Pesquisa-Intervenção -Apresentação -Questionário -Situação-Problema -Grupo Focal
Elaboração do Projeto	Coleta e organização de dados
Validação do Instrumento de Coleta de Dados	Análise e organização de dados
Submissão e Aprovação CEP- Uniso	Avaliação da Intervenção

Fonte: Elaboração própria.

A presente tese pode ser considerada uma pesquisa aplicada, uma vez que se propôs a oferecer subsídios para aprimoramento das práticas já consolidadas de EM nas escolas. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória porque buscou construir maior familiaridade da pesquisadora com um tema que demanda mais investigação, proporcionando a identificação de questões críticas sobre os diagnósticos de CM para práticas pedagógicas.

A pesquisa também pode ser considerada descritiva porque visou estudar as características de um fenômeno (Gil, 2002), diferenciando-se assim dos estudos que visam explicar relações de causa e efeito por meio de manipulação de variáveis. No caso desta tese, estudou-se o fenômeno da CM de um grupo de estudantes da Educação Superior, o que proporcionou uma nova visão sobre a EM.

A abordagem foi de uma pesquisa-intervenção, considerada como uma estratégia de produção de conhecimento, inserida num contexto mais amplo das pesquisas participativas (Chassot; Silva, 2018). O processo envolve o planejamento e implementação de ações que tem como objetivo provocar mudanças dos sujeitos envolvidos, pesquisador e participantes. O resultado da interação é produzir inovações pedagógicas para o avanço e melhoria no campo educacional (Damiani *et al.*, 2013).

A pesquisa-intervenção foi proposta inicialmente por Lewin, no final da década de 30 nos Estados Unidos (Rocha; Aguiar, 2003), e é amplamente empregada na

psicologia, medicina e na administração (Damiani *et al.*, 2013). Na educação, possui o potencial de instigar uma nova forma de pensar e agir (Rocha e Aguiar, 2003). A abordagem possui fundamentos teórico-metodológicos específicos (Chassot; Silva, 2018) que se baseiam em um problema de caráter prático, sem descuidar do referencial teórico. O objetivo é produzir mudança, além de contribuir com a produção da teoria educacional (Damiani *et al.*, 2013).

A pesquisa-intervenção não se confunde com a pesquisa-ação por não apresentar como foco principal objetivos emancipatórios de caráter político-social. Outro fator que a diferencia é o fato de o pesquisador ser o elemento que deve identificar o problema e decidir como fará para resolvê-lo, apesar de permanecer aberto a considerações dos sujeitos-alvo da intervenção. Este caráter de transversalidade da pesquisa-intervenção também é apontado por Chassot e Silva (2018) como um conceito balizador que visa superar tanto a verticalidade hierárquica como na insistência de uma horizontalidade que não surte efeito. O objetivo então é abrir espaço para novas vias de circulação de palavra e de construção do saber por parte da pesquisadora e do grupo de participantes.

Para não correr o risco de serem confundidos com experiências pedagógicas, Damiani *et al.* (2013) sugere que os relatos das intervenções sejam elaborados de forma a permitir ao leitor reconhecer as características investigativas e o rigor metodológico. Em consonância com essa orientação, a seção Procedimentos Metodológicos é encerrada com a apresentação da avaliação da pesquisa-intervenção descrevendo os achados relativos às características da intervenção propriamente dita e os achados relativos aos efeitos da intervenção.

3.3 Validação do Instrumento de Coleta de Dados

Figura 11 - Validação do Instrumento de Coleta e Dados

Estado da Questão Revisão Bibliográfica	Implementação da Pesquisa-Intervenção -Apresentação -Questionário -Situação-Problema -Grupo Focal
Elaboração do Projeto	Coleta e organização de dados
Validação do Instrumento de Coleta de Dados	Análise e organização de dados
Submissão e Aprovação CEP- <u>Uniso</u>	Avaliação da Intervenção

Fonte: Elaboração própria.

O instrumento de coleta de dados - incluindo as situações-problema e questionário - foi elaborado a partir das considerações sobre diagnóstico de CM, resultantes da revisão bibliográfica. A validação ocorreu em janeiro de 2024 com a participação de oito pesquisadores de EM. Quatro deles(as) eram membros da Red Alfamed familiarizados(as) com os diagnósticos em CM, um(a) pesquisador(a) independente, dois(uas) professores(as) do PPGE-UNISO e outro(a) doutor(a) em Educação. Quatro especialistas fizeram sugestões como especificação da idade da criança na primeira situação-problema e ajustes nos enunciados e, por fim, validaram o instrumento de coleta. O Quadro 9 apresenta a matriz de análise das situações-problema:

Quadro 9 - Referencial teórico da matriz de análise das situações-problema

Questões norteadoras	Objetivos a serem alcançados
1. Como você explicaria para uma criança de 7 anos o que são mídias? Dê exemplos de tipos de mídia para ela. Explique também qual é o papel que a mídia desempenha para a sociedade.	<p>Identificar:</p> <p>1A: Conceito de mídia e seus aspectos críticos (Buckingham, 2022)</p> <p>1B: Conhecimento da abrangência dos tipos de mídia existentes (Buckingham, 2022, Mateus, 2022, Potter, 2010, Mastermann, 1985,1989).</p> <p>1C: Conhecimento sobre o papel da mídia na sociedade (Aguaded <i>et al</i>, 2021).</p> <p>1D: Habilidades (ex.: comunicação e síntese) e valores e atitudes utilizados para resolução do problema (Perrenoud, 2000ab; Zabala; Arnau, 2014).</p>
2. Um amigo muito próximo quer discutir com você se ele deveria criar um perfil	<p>Descrever:</p>

<p>nas mídias sociais. O que diria a ele? Explique como funcionam empresas (Ex.: Meta) que oferecem mídias sociais</p>	<p>2A: Funcionamento de empresas que oferecem mídias sociais (Buckingham, 2022).</p> <p>2B: Cuidados e percepções para a criação de um perfil nas mídias sociais (Buckingham, 2022).</p> <p>2C: Habilidades (ex.: comunicação) e valores e atitudes (ex.: empatia, honestidade) utilizados para resolução do problema (Perrenoud, 2000ab; Zabala; Arnau, 2014).</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Além de embasadas a partir do referencial teórico, as situações-problema foram elaboradas visando à simplicidade e à facilidade de compreensão. Foi oferecido ao participante uma situação corriqueira, relacionada à mídia no caso da situação-problema 1, e, especificamente sobre mídias digitais, no caso da situação-problema 2. As situações-problema foram delineadas de modo a oferecer ao estudante oportunidades de demonstrar conhecimentos relativos aos temas (conceitos), necessidade de colocá-los em prática (habilidades), além de proporcionar indícios de valores e virtudes necessários para tomada de decisão e, conseqüentemente, ação diante do contexto apresentado.

O Quadro 10 apresenta a matriz de análise do questionário com o referencial teórico utilizado na elaboração de cada pergunta:

Quadro 10 - Referencial teórico da matriz de análise do questionário

Questões norteadoras	Objetivos a serem alcançados
<p><i>Este questionário possui oito perguntas. Na primeira pergunta você vai escolher uma rede social. As perguntas seguintes devem ser respondidas a respeito desta rede social escolhida.</i></p> <p>1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:</p> <p>() Facebook () Instagram () LinkedIn () TikTok () YouTube () X/Twitter</p> <p><i>As próximas perguntas são relativas a esta rede social que você escolheu.</i></p>	<p>1A: Delimitar as redes sociais que os participantes mais utilizam ou tem familiaridade (Buckingham, 2022).</p>
<p>2. A quem pertence a rede social que você escolheu?</p>	<p>2A: Direcionar a atenção do respondente para a propriedade da empresa, que norteará as demais perguntas do questionário</p> <p>2B: Entender o grau de familiaridade dele com nomes ou figuras de empresários/ empresas (Buckingham, 2022)</p>
<p>3. O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?</p>	<p>3A: Entender o conhecimento do participante sobre o funcionamento das redes sociais (Buckingham, 2022)</p>

4. Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?	4A: Entender o grau de familiaridade do participante sobre as operações mais lucrativas das redes sociais (Buckingham, 2022)
5. Quem adquire os produtos ou serviços que esta rede social comercializa?	5A: Conhecer a percepção sobre produtos e serviços sobre os quais as redes obtêm receitas; percepção sobre a falsa sensação de gratuidade (Buckingham, 2022).
6. Quem fornece os produtos ou serviços que são comercializados por esta rede social?	6A: Conhecer a percepção sobre produtos e serviços sobre os quais as redes obtêm receitas, percepção sobre a falsa sensação de gratuidade (Buckingham, 2022).
7. O que esta rede faz para se tornar atrativa para quem a remunera?	7A: Conhecer a percepção sobre os algoritmos, sobre design (Buckingham, 2022).
8. O que você faz quando não está “navegando” nas redes sociais?	8A: “Competimos pelo tempo do cliente” (Peirano, 2022, p. 43), percepção da vida <i>onlife</i> (Floridi, 2019).
Perfil do Participante: Nome Completo: _____ Idade: <input type="checkbox"/> 18 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 51 a 61 anos <input type="checkbox"/> acima de 61 anos <input type="checkbox"/> Prefiro não responder Faço graduação em: _____	9A: Obter os dados descritivos para possibilitar tabulação por faixa etária e por tipo de graduação.

Fonte: Elaboração própria.

Há uma relação entre as perguntas do questionário. As perguntas 1 e 2 tinham a intenção de mapear a proximidade dos participantes com os empresários e as redes sociais que lideram, identificando seus nomes em notícias ou contextos atuais em que estão envolvidos; suas narrativas em disputas de interesses com outras instituições; e os reflexos de suas decisões impactando a sociedade. Assim como alerta Postman (1998), os proprietários de empresas precisam ser observados, uma vez que a tendência deles é explorar novas tecnologias em seu potencial econômico máximo, a despeito das instituições que tentarão impedi-los.

A intenção da terceira (*O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?*) e da quarta pergunta (*Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?*) era compreender a familiaridade dos participantes quanto ao modelo de negócio das corporações. Também incluía a identificação das principais fontes de receita e lucro que sustentam suas operações além de reconhecer se havia clareza

ou não quanto aos objetivos finais (monetização dos dados) e os mecanismos empregados para isso (socialização, atenção, algoritmos e publicidade).

As perguntas 5 e 6 (“*Quem adquire os produtos ou serviços que esta rede social comercializa?*” e “*Quem fornece os produtos ou serviços que são comercializados por esta rede social?*”) serviram de apoio para investigar a compreensão dos respondentes a respeito da dinâmica da operação comercial e do posicionamento de usuários e instituições que compram os dados monetizados pelas redes sociais.

As perguntas 7 e 8 (“*O que esta rede faz para se tornar atrativa para quem a remunera?*” e “*O que você faz quando não está ‘navegando’ nas redes sociais?*”) ofereceram subsídios para reconhecer o apelo e a influência das redes sociais no comportamento e na gestão do tempo dos usuários. A pergunta sete explora os mecanismos dos algoritmos e as táticas de engajamento, enquanto a pergunta oito investiga o impacto das plataformas na vida cotidiana e nas atividades que são priorizadas ou negligenciadas quando os usuários estão desconectados.

O roteiro estruturado com as questões dos grupos focais foi elaborado a partir dos estudos sobre desenvolvimento de competência. O objetivo era observar como os participantes utilizavam recursos pessoais como conhecimentos, habilidades e atitudes, para a solução das situações-problema.

Importante salientar que o objetivo do grupo focal era conhecer como os participantes se expressavam. No entanto, os jovens não dominavam os pressupostos teóricos adotados nesta tese. Nesse sentido, o Paradigma Indiciário foi essencial, na medida em que possibilita ir além das palavras proferidas nas discussões, oferecendo embasamento às diretrizes teóricas que orientam as práticas pedagógicas em EM.

O Quadro 11 apresenta o roteiro semiestruturado e a matriz de análise com os respectivos embasamentos teóricos que inspiraram as questões do grupo focal:

Quadro 11 - Referencial teórico da matriz de análise da discussão no grupo focal

Questões norteadoras		Objetivos a serem alcançados
1	Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios ²³ ?	Identificar como cada participante consegue resolver as situações-problema com autonomia (Perrenoud, 2000b).
2	O que na solução encontrada por outro colega chamou a sua atenção?	Identificar a habilidade/operação mental de analisar as diferentes formas de solucionar problemas (Bloom <i>et al.</i> , 1977a, 1977b).
3	Quais foram os conhecimentos que você utilizou para solucionar estes desafios?	Compreender que tipos de saberes os participantes reconhecem que foram utilizadas na solução do problema: conceito de competência baseada na teoria do CHA - dimensão conhecimento (Perrenoud, 2000b, Zabala; Arnau, 2014).
4	Habilidade é a nossa capacidade de colocar um conhecimento em prática. Sendo assim, quais foram as habilidades que você teve que utilizar para solucionar estes desafios?	Compreender que habilidades os participantes reconhecem que foram utilizadas na solução do problema: conceito de competência baseada na teoria do CHA - dimensão habilidade. (Perrenoud, 2000b, Zabala; Arnau, 2014).
5	Para encerrar a nossa discussão, reconhece quais valores nortearam você a solução destes desafios?	Compreender que valores que nortearam as atitudes dos participantes para solucionar o problema: conceito de competência baseada na teoria do CHA - dimensão atitude (Perrenoud, 2000b, Zabala; Arnau, 2014).
6	Alguém gostaria de fazer algum comentário?	Identificar outras sínteses, ideias e reflexões sobre como solucionaram o problema (Bloom <i>et al.</i> , 1977a, 1977b).

Fonte: Elaboração própria.

É importante esclarecer que o roteiro do grupo focal não foi concebido para complementar o questionário. Cada instrumento cumpria uma função metodológica distinta. A situação-problema visava testar a viabilidade de uma nova abordagem qualitativa de diagnóstico de CM. O questionário visava confirmar o grau de familiaridade do respondente com o contexto do capitalismo digital de modo que pudesse ser comparado com a resposta da situação-problema. Por fim, o grupo focal foi planejado com a finalidade de oferecer elementos para diretrizes de EM a partir de possíveis lacunas nas três dimensões do CHA. A discussão coletiva permitiria

²³ 1 A expressão “situações-problema” foi substituída pela palavra “desafios” por considerá-la mais adequada ao perfil dos participantes.

2 Perguntas estruturadas a partir da relação do conceito de competência baseado na teoria do CHA (conhecimento, habilidades e atitudes) com as chaves de aprendizagem de Pestalozzi, de acordo com o suporte teórico dos achados de Mota (2021).

observar a articulação de conhecimento, habilidades e atitudes, na solução das situações-problema.

3.4 Submissão e Aprovação no CEP-UNISO

Figura 12 - Submissão e Aprovação CEP-UNISO

Estado da Questão Revisão Bibliográfica	Implementação da Pesquisa-Intervenção -Apresentação -Questionário -Situação-Problema -Grupo Focal
Elaboração do Projeto	Coleta e organização de dados
Validação do Instrumento de Coleta de Dados	Análise e organização de dados
Submissão e Aprovação CEP- <u>Uniso</u>	Avaliação da Intervenção

Fonte: Elaboração própria.

O projeto da tese, contendo o protótipo da intervenção, foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 13 de março de 2024 por meio do Parecer Consubstanciado CEP- Uniso nº 6.698.914, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 77855524.9.0000.5500 (Apêndice A). A coleta de dados visava o atingimento dos objetivos específicos: 4 – aplicar novo diagnóstico de CM em escola - com a intervenção com resolução de situação-problema, aplicação de questionário qualitativo para diagnóstico de CM e grupo focal; e objetivo específico 5 - conhecer a dinâmica e o estágio de CM dos participantes (como mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes) nas instituições de ensino contatadas.

3.5 Pesquisa-Intervenção

Esta subseção tem como objetivo apresentar como a intervenção foi delineada, esclarecendo o planejamento, implementação e articulação com o referencial teórico

que sustenta a pesquisa. Dessa forma são apresentados, conforme recomendações de Damiani *et al.* (2013), o protótipo da interferência com a descrição focada na atuação do agente da intervenção; o embasamento teórico; e as justificativas da adoção das práticas implementadas.

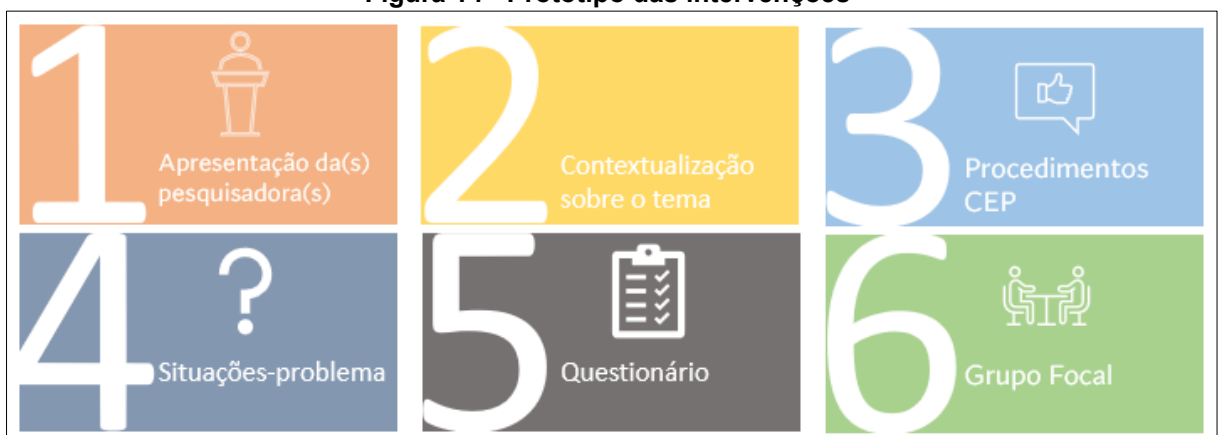
Figura 13 - Implementação da Pesquisa-Intervenção

Estado da Questão Revisão Bibliográfica	Implementação da Pesquisa-Intervenção -Apresentação -Questionário -Situação-Problema -Grupo Focal
Elaboração do Projeto	Coleta e organização de dados
Validação do Instrumento de Coleta de Dados	Análise e organização de dados
Submissão e Aprovação CEP- <u>Uniso</u>	Avaliação da Intervenção

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 14 apresenta o protótipo das ações planejadas para cada coleta:

Figura 14 - Protótipo das intervenções



Fonte: Elaboração própria.

A implementação em sala de aula começava tão logo o professor desse a palavra à(s) pesquisadora(s). Assim que elas se apresentavam, era realizada uma

breve explanação sobre o projeto e o tema. A contextualização dos estudantes, etapa 2 da Figura 14, era realizada por meio do compartilhamento do resultado da pesquisa da plataforma digital *Electronics Hub* (Hub, 2023) que aponta que os brasileiros gastam, diariamente, 9h32min em tempo de tela, perdendo apenas para a África do Sul (9h38min) contrastando com usuários do Japão, por exemplo, que dispendem 3h45min. Uma vez que os estudantes admitiam que a pesquisa apontava muito tempo de tela dos brasileiros, eles concordavam com a necessidade de estudo mais detalhado para compreender como é a relação dos jovens com o mundo digital e a mídia: o que pensam, como resolvem problemas e que, para isso, a(s) pesquisadora(s) precisava (m) coletar dados para saber como preparar os alunos, em termos de educação formal, a como lidar com a mídia e as redes sociais. Uma apresentação em powerpoint foi utilizada para a sensibilização inicial dos estudantes (vide Apêndice F)²⁴.

Após a etapa de sensibilização, os estudantes eram convidados a participar da pesquisa, não havendo, portanto, nenhum tipo de penalidade para aqueles que não quisessem se engajar. Em seguida, questionava-se se havia menor de idade na turma e, caso houvesse, eles eram informados que não poderiam participar da pesquisa devido à falta de autorização dos pais, conforme previsto no projeto CEP.

Os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa eram informados sobre como seria a sequência de três coletas de dados: (1) duas situações-problema, (2) questionário qualitativo e (3) discussão em grupo focal.

Superada a etapa de esclarecimento, as pesquisadoras implementavam a etapa 3, apresentando um QR Code (disponível no Apêndice F) com um *link* do formulário do Google *Forms* contendo: (1) identificação e aceite em participar da pesquisa; (2) TCLE para leitura; (3) consentimento, após esclarecimento, (4) declaração de concordância em participar do grupo focal; (5) “Autorização do uso de imagem” (Apêndice B).

Todas as seções do consentimento, concordância em participar do grupo focal e autorização de imagem incluíam opção de recusa com o objetivo de manter os participantes confortáveis em qualquer parte do processo. O Google *Forms* emitiu duas vias, uma para as pesquisadoras e outra para os participantes.

²⁴ Como informação adicional, essa pesquisa da *Electronics Hub* (Hub, 2023) foi referenciada novamente, nesta tese, na seção Resultado e Discussões. O Quadro 15 apresenta mais detalhes sobre o tempo de tela dos brasileiros.

Concluída a etapa dos aceites, o Google *Forms* disponibilizava o texto das duas situações-problema para o estudante, referente à etapa 4 da Figura 14. Um tempo limite razoável era estabelecido que os estudantes pudessem elaborar suas respostas. Após redigirem respostas relativas a situações-problema, o Google *Forms* automaticamente apresentava uma a uma as questões de natureza qualitativa, etapa 5 da Figura 14, que buscavam compreender o entendimento dos estudantes sobre o modelo de negócio das empresas proprietárias das redes sociais e dos dados descritivos requeridos.

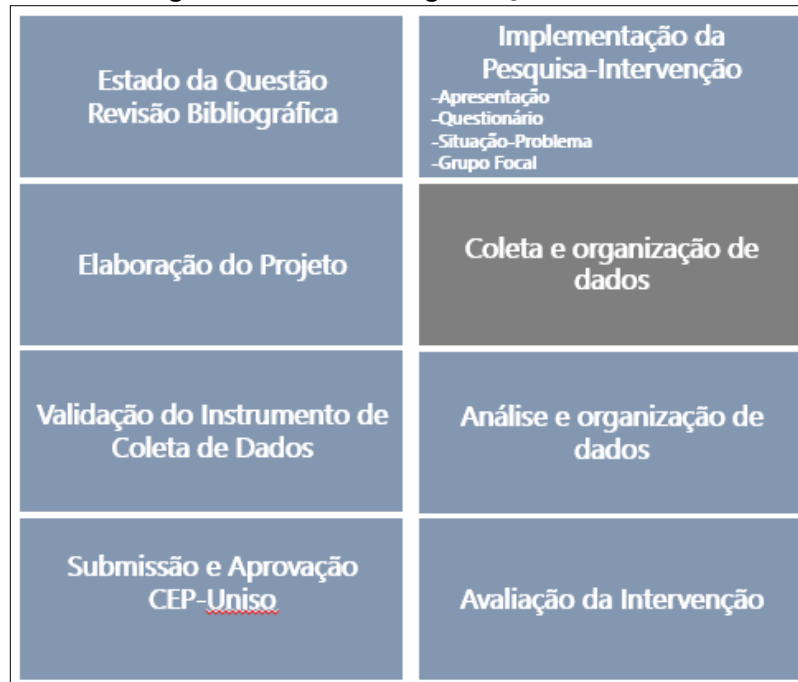
No momento da intervenção, durante a aplicação dos instrumentos (bloco 4 e 5), os estudantes levaram 30 a 40 minutos para solucionar as situações-problema e responder o questionário. Nenhum participante optou por responder as questões ou as situações-problema via áudio de WhatsApp. Todas as respostas foram enviadas via Google *Forms*. A(s) pesquisadora(s) ficaram presentes na sala de aula até que o último participante informasse que havia encerrado o questionário para garantir apoio em caso da necessidade de algum esclarecimento. Em nenhuma das seis coletas, no entanto, os jovens manifestaram dúvidas sobre qualquer pergunta.

Na sequência, todos os respondentes eram convidados a participar de uma discussão em grupo focal, correspondente à etapa 6 da Figura 14. Aqueles que se dispunham a continuar com a pesquisa eram encaminhados para uma sala à parte, onde já havia carteiras escolares em círculo, organizadas de modo que todos pudessem se ver e a discussão ocorresse de maneira mais fluida.

É importante ressaltar que esta pesquisa não contemplava introduzir intervenções com métodos de ensino ou apresentação dos pressupostos teóricos aos participantes após a coleta de dados. As seis etapas das intervenções, conforme Figura 14, tinham duração, em média, de uma hora e meia a duas horas, o que inviabilizava outras propostas considerando o tempo cedido pelo professor. Qualquer outra proposta seria mais produtiva se ocorresse em outro dia, considerando o cansaço dos próprios estudantes.

3.6 Coleta e organização de dados

Figura 15 - Coleta e organização de dados



Fonte: Elaboração própria.

As coletas ocorreram no horário de aula de cinco professores que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Os docentes foram orientados a escolher o momento e as condições que eles entendiam ser mais adequados para os estudantes, de modo a garantir maior pré-disposição para responder a pesquisa.

A coleta 1 e 2 ocorreu em aula do curso de Administração, porém, nesses dias, estavam presentes estudantes de outras graduações que faziam aproveitamento de disciplina.

A coleta 6 ocorreu em aulas de Matemática, componente curricular comum a várias graduações. Essa coleta foi organizada especificamente para atingir o mínimo de 120 respostas às situações-problema e questionário, número considerado significativo para a tabulação e interpretação. O material acumulado com os cinco grupos focais também já havia sido considerado suficiente para a interpretação e análise de dados. O Quadro 12 apresenta a descrição de cada coleta, contendo a data, local, número de respostas, número de dados considerados inválidos, graduação e período cursado pelos participantes:

Quadro 12 - Perfil das coletas

COLETA	DATA	LOCAL	Nº RESPOSTAS	DADOS INVÁLIDOS	GRADUAÇÕES
1	08/05/2024	Universidade	24	2	Ciências Sociais Aplicadas Administração - 5º período Aproveitamento de Disciplina Ciências Econômicas Ciências Contábeis Engenharia da Produção
2	14/05/2024	Universidade	25	0	Ciências Sociais Aplicadas Administração - 5º período Aproveitamento de Disciplina Ciências Econômicas Ciências Contábeis
3	17/05/2024	Universidade	24	3	Medicina Veterinária – 2º período
4	23/05/2024	Universidade	8	0	Pedagogia
5	28/05/2024	Faculdade	12	1	Fabricação Mecânica
6	14/08/2024	Faculdade	40	0	Eletrônica automotiva – 1º período Logística – 1º período Fabricação Mecânica – 5º período
TOTAL			133	6	

Fonte: Elaboração própria.

A primeira coleta foi realizada pela pesquisadora e sua orientadora. As demais intervenções foram realizadas somente pela doutoranda. O tipo de abordagem para todas as coletas foram o mesmo: o(a) professor(a) da turma interrompia a aula, informava os estudantes sobre a visita e que eles seriam convidados a participar de uma intervenção com objetivo de coletar dados para uma tese de doutorado.

As seis coletas de dados resultaram em 133 questionários respondidos sendo que desses, 127 foram considerados válidos. Entre os questionários excluídos, cinco não tinham assinado o TCLE (Termo de consentimento Livre e Esclarecido). Além

disso, um participante respondeu o questionário duas vezes; nesse caso, a versão incompleta foi desconsiderada.

Para o melhor desenvolvimento do grupo focal, a(s) pesquisadora(s) se apresentava(m) acessível(eis) em caso de dúvida dos participantes, e mantinha(m) um clima amistoso e informal nas discussões. Ao mesmo tempo, procurava(m) fazer poucos comentários e interferências ao longo das discussões para evitar influência nas respostas.

Os estudantes foram encorajados a responderem cada questão, sendo que, em geral, a sequência obedecia a uma dada direção (da esquerda para direita, por exemplo) e cada nova pergunta alterava-se a direção (da direita para a esquerda). Desta forma, foi possível obter a resposta individual de todos os estudantes, sem sobrecarregar os primeiros participantes, ainda que houvesse liberdade de interação entre os eles.

O Quadro 13 apresenta detalhes dos cinco grupos focais que foram realizados, totalizando 37 participantes, sendo 22 do sexo feminino e 15 do sexo masculino:

Quadro 13 - Perfil dos grupos focais

Coleta	Data	Graduações	Número de participantes	Gênero Feminino	Gênero Masculino
1	08/05/2024	Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis) e Engenharia da Produção	5	2	3
2	14/05/2024	Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis)	9	4	5
3	17/05/2024	Medicina Veterinária	9	8	1
4	23/05/2024	Pedagogia	8	8	0
5	28/05/2024	Fabricação Mecânica	6	0	6
TOTAL			37	22	15

Fonte: Elaboração própria.

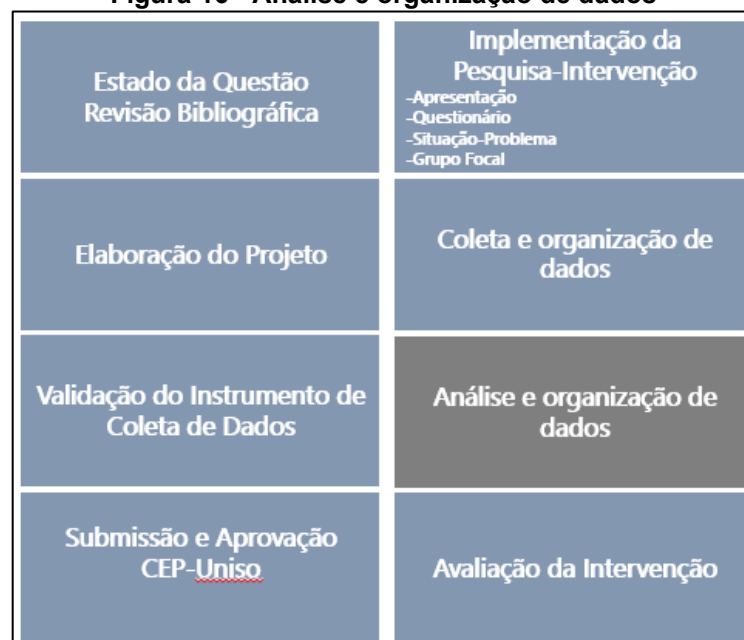
Como o foco desta pesquisa-intervenção era a elaboração de avaliação diagnóstica de CM a partir da tríade CHA e tendo o capitalismo digital como contexto, entendeu-se que havia material suficiente, dando-se por encerrada esta fase de coleta

de dados. Ainda assim, é importante frisar que todos os participantes desta pesquisa receberão um link da tese após sua publicação, conforme previsto no projeto CEP.

3.7 Análise e organização de dados

Esta subseção tem como objetivo explicitar o processo adotado para a análise e organização dos dados gerados na pesquisa-intervenção, conforme proposto por Damiani *et al.* (2013).

Figura 16 - Análise e organização de dados



Fonte: Elaboração própria.

As situações-problema e as questões foram respondidas pelos estudantes via Google *Forms*. Esse conjunto de dados foi compilado em planilha eletrônica Microsoft Office Excel para posterior análise.

Os grupos focais foram gravados. As discussões foram transcritas via *software open source* numa plataforma de transcrição automatizada baseada em inteligência artificial denominada *Sonix, Inc...* Os dados foram transferidos para software de processamento de texto *Microsoft Word* (Apêndice C). A análise qualitativa das respostas das (1) situações-problema, dos (2) questionários e das (3) transcrições foram realizadas pelo método do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) que é abordado na seção Resultado e Discussões.

O Paradigma Indiciário consiste de um modelo epistemológico criado pelo italiano Carlo Ginzburg (1989). Para ele, o fato de o homem ter sobrevivido por milênios os desafios da vida sendo caçador deve-se, em parte, ao aprendizado desenvolvido para detectar indicadores, sinais e indícios por meio do farejar, registrar, interpretar e classificar pistas de animais ou prováveis opositores. O autor reforça o argumento oferecendo três exemplos mais recentes: Giovanni Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud. Morelli desenvolveu um método de identificar cópias de obras de arte que consistia em se atentar às características que dificilmente seriam imitadas por outro pintor na forma de detalhes que passavam despercebidos. Era justamente nos pormenores que ele se valia para identificar os verdadeiros autores. Freud, por sua vez, diagnosticava doenças em psicanálise levando em conta aspectos menos evidentes, propondo um método interpretativo centrado nos resíduos, nos dados marginais, considerando-os reveladores. Por fim, o escritor Arthur Conan Doyle, criador do personagem Sherlock Holmes, era perito no processo de decifrar indícios deixados, atentando aos detalhes imperceptíveis para a maioria das pessoas (Ginzburg, 1989).

O Paradigma Indiciário foi utilizado, primeiramente, no campo de investigação da história e depois estendido a outras ciências humanas. Nesse método, decifrar os indícios possibilita a interpretação de uma dada realidade que, por vezes, apresenta-se opaca. A atenção a detalhes, indicadores e sinais levam a reconhecer características menos vistas que permitam decifrá-las e compreendê-las de maneira mais clara.

Além do paradigma indiciário, a análise de dados passou pelo processo de codificação, a qual consistiu no agrupamento dos dados por proximidade de ideias, possibilitando a organização em categorias para posterior análise de resultados (Marconi; Lakatos, 1992).

3.7.1 Procedimento de identificação dos Indicadores

O Quadro 14 apresenta a seleção de um trecho da transcrição com as respostas dos participantes PGF2.6, PGF2.7 e PGF2.8, no qual os padrões foram destacados em negrito, gerando os indicadores. Os participantes respondiam à pergunta 1 (*Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?*) referente à situação-problema 1:

Quadro 14 - Identificação dos Indicadores

Transcrição com Identificação dos Indicadores
<p>PGF2.6: [00:08:21] Então, no caso da criança, eu pensei no meu priminho (I43) que tem a mesma faixa etária do desafio, é a melhor forma que eu encontrei de explicar o que seriam as mídias para ele foi dando o exemplo do YouTube e da Netflix (I44) que ele acessa bastante, né? Então eu falei que as mídias seriam basicamente o que ele assiste: visual, comunicação, que é um meio de comunicação (I45), querendo ou não, né? E que pode ser benéfico ou não (I46). As pessoas podem utilizar para aprender receitas, podem aprender, por exemplo, a tocar um violão, uma guitarra, um teclado (I47). Mas também as mídias meio que fornecem algo que não é para nossa faixa etária (I48), né? Principalmente para as crianças, que não seria bom para o crescimento e desenvolvimento (I49) delas.</p>
<p>PGF2.7: [00:09:34] Bem, no quesito da criança, eu pensei na minha prima e na minha cunhada (I50). Porque a minha cunhada tem setes, minha prima tem oito, oito para nove. As duas já estão conectadas ao extremo. Fica com celular o dia inteiro na mão. E eu vejo uma diferença muito grande, principalmente entre mim e minha prima. A gente estudou na mesma escola, ela tá na mesma escola, só que a diferença é extrema. Dá para ver que ela tá, o desenvolvimento dela tá atrasado (I51). E eu acredito que seja pelo celular, porque ela fica o dia inteiro. Ela praticamente não brinca senão pelo celular. Ela tem que falar com a minha amiga. Ah, tem que ver um vídeo. Ah, tem que seguir. Eu falei viu, vamos sair um pouquinho, vamos fazer outras coisas, vamos ver, sei lá, brincar de bola ou alguma coisa assim? E a minha cunhada tá atrasando a fala e a escrita (I51). Tipo, ela sabe dançar o TikTok, mas ela não sabe escrever (I51). Ela tem sete anos, não era pra estar acontecendo isso. Daí, tipo, mas se elas fizessem como ela já tem e já se interessam, eu tentaria explicar que tem o lado positivo e o lado negativo. Tentaria explicar para ela. O que não pode, o que vai com cuidado, porque tem coisa que você não é para a sua idade (I52), assiste o tempo perto da mãe ou do pai, porque às vezes isso pode não digo resolver (I53), mas auxiliar na criança de querer ver. Porque hoje em dia eu não tenho muito o que a gente fazer lá, vamos ter contato. Então acho que a melhor forma de tentar ajudar é explicar que tem lado bom e lado ruim, né?</p>
<p>PGF2.8: [00:11:47] Olha a questão da criança. Mano, eu convivo muito com muitos primos (I54) dessa idade e eles são muito antenados no celular, vivem muito no celular, TikTok pessoalmente e eu vejo que eles não sabem usar. É aí que a educação midiática seria fundamental realmente. Porque eu acho que é esse o ponto. Eu recomendaria sim, porque desde a época da minha escola, a escola sempre foi muito contra usar a tecnologia, inovações. Isso é fundamental para a sociedade se desenvolver. A gente tem que aprender a lidar com isso e saber usar ele, porque eles podem ser meios que auxiliam o nosso desenvolvimento como pessoa e socialmente (I55) também. Então, acho que a questão da criança é essa e como eu explicaria para ela? E os meios são as mídias, são meios de comunicação (I56), informação (I57), entretenimento (I58). E elas devem saber usar. Então, tipo em saber usar, eu quero dizer tempo de tela, com quem elas interagem, como elas interagem (I59) ...</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na frase do participante PGF2.6 - “Então, no caso da criança, eu pensei no meu **priminho (I43)** que tem a mesma faixa etária do desafio, é a melhor forma que eu encontrei de explicar o que seria as mídias para ele foi dando o **exemplo do YouTube e da Netflix (I44)**...” estão destacados dois indicadores: **priminho** e **exemplo do YouTube e da Netflix**, os quais, dentro da sequência de indicadores previamente identificados na transcrição completa, receberam, respectivamente, os números 43 e 44.

A transcrição do participante PGF2.7 ilustra o cuidado adotado para não contabilizar múltiplos indicadores que remetessem à mesma ideia no interior da argumentação de um mesmo participante:

Dá para ver que ela tá, **o desenvolvimento dela tá atrasado (I51)**. E eu acredito que seja pelo celular, porque ela fica o dia inteiro. Ela praticamente não brinca senão pelo celular. Ela tem que falar com a minha amiga. Ah, tem que ver um vídeo. Ah, tem que seguir. Eu falei viu, vamos sair um pouquinho, vamos fazer outras coisas, vamos ver, sei lá, brincar de bola ou alguma coisa assim? E a minha cunhada tá **atrasando a fala e a escrita (I51)**. Tipo, ela sabe dançar o TikTok, mas ela **não sabe escrever (I51)**.

As expressões “*o desenvolvimento dela tá atrasado*”, “*atrasando a fala e a escrita*” e “*não sabe escrever*” deram origem a um único indicador rotulado I51, uma vez que se tratava do mesmo padrão discursivo na fala do participante.

Considerando as respostas dos participantes à pergunta - *Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?* - da situação-problema 1 foram totalizados 133 indicadores.

3.7.2 Procedimento de geração dos Sinais

Num segundo momento, os indicadores foram agrupados por proximidades, de acordo com o método do Paradigma Indiciário, para dar origem aos chamados sinais. Por exemplo, observou-se a recorrência, em diversas falas, de projeção de algum parente ou pessoa conhecida para elaboração das respostas. Os participantes PGF2.6 e PGF2.8 recorreram à projeção dos primos, enquanto o PGF2.7, lembrou do primo e da cunhada. Esses sinais foram assinalados com fonte de cor **lilás**.

Outro sinal reconhecido foi a enumeração de diversos riscos de exposição às redes sociais. O participante PGF2.6 opina que as mídias não são benéficas para o crescimento e desenvolvimento das crianças. O participante PGF2.7 cita atraso no desenvolvimento da fala e da escrita, dentre outros. O participante PGF2.8 cita o uso, o tempo de tela, a interação com outros usuários. Esses sinais foram assinalados com a fonte de cor **vermelha**.

As respostas sobre o conceito de mídias foram assinaladas com a fonte de cor **laranja**. Por exemplo, o participante PGF2.6 as denomina como meio de comunicação enquanto PGF2.8 como meio de comunicação, informação e entretenimento.

Após a finalização de identificação dos sinais, iniciou-se o processo de contabilização. Por exemplo, o indicador de recorrência a projeção foi contabilizado dez vezes. O padrão de enumeração dos riscos associados às mídias foi identificado 34 vezes. O padrão de definição de mídias foi enumerado 47 vezes. Dessa forma, outros padrões recorrentes que emergiram das leituras passaram, sucessivamente, pelo processo de categorização e enumeração de sinais.

O Quadro 15 apresenta o mesmo trecho anterior, agora com destaque aos sinais, destacados com cores distintas: **priminho**; **exemplo do YouTube e da Netflix**; **assiste: visual, comunicação**, que é um **meio de comunicação**, **pode ser benéfico ou não**; **aprender receitas, podem aprender, por exemplo, a tocar um violão, uma guitarra, um teclado**; **não é para nossa faixa etária, não seria bom para o crescimento e desenvolvimento**.

Quadro 15 - Transcrição com identificação do Indicadores

Transcrição com Identificação dos Indicadores
<p>PGF2.6: [00:08:21] Então, no caso da criança, eu pensei no meu priminho (S6-2) que tem a mesma faixa etária do desafio, é a melhor forma que eu encontrei de explicar o que seria as mídias para ele foi dando o exemplo do YouTube e da Netflix (S5-5) que ele acessa bastante, né? Então eu falei que as mídias seriam basicamente o que ele assiste: visual, comunicação, que é um meio de comunicação (S1-7), querendo ou não, né? E que pode ser benéfico ou não (S8-1). As pessoas podem utilizar para aprender receitas, podem aprender, por exemplo, a tocar um violão, uma guitarra, um teclado (S9-1). Mas também as mídias meio que fornecem algo que não é para nossa faixa etária (S11-3), né? Principalmente para as crianças, que não seria bom para o crescimento e desenvolvimento (S10-16) delas.</p>
<p>PGF2.7: [00:09:34] Bem, no quesito da criança, eu pensei na minha prima e na minha cunhada (S6-3). Porque a minha cunhada tem setes¹, minha prima tem oito, oito para nove. As duas já estão conectadas ao extremo. Fica com celular o dia inteiro na mão. E eu vejo uma diferença muito grande, principalmente entre eu e minha prima. A gente estudou na mesma escola, ela tá na mesma escola, só que a diferença é extrema. Dá para ver que ela tá, o desenvolvimento dela tá atrasado (S10-17). E eu acredito que seja pelo celular, porque ela fica o dia inteiro. Ela praticamente não brinca senão pelo celular. Ela tem que falar com a minha amiga. Ah, tem que ver um vídeo. Ah, tem que seguir. Eu falei viu, vamos sair um pouquinho, vamos fazer outras coisas, vamos ver, sei lá, brincar de bola ou alguma coisa assim? E a minha cunhada tá atrasando a fala e a escrita. Tipo, ela sabe dançar o TiKTok, mas ela não sabe escrever. Ela tem sete anos, não era pra estar acontecendo isso. Daí, tipo, mas se elas fizessem como ela já tem e já se interessam, eu tentaria explicar que tem o lado positivo e o lado negativo. Tentaria explicar para ela. O que não pode, o que vai com cuidado, porque tem coisa que você não é para a sua idade (S11-4), assiste o tempo perto da mãe ou do pai, porque às vezes isso pode não digo resolver (S10-18), mas auxiliar na criança de querer ver. Porque hoje em dia eu não tenho muito o que a gente fazer lá, vamos ter contato. Então acho que a melhor forma de tentar ajudar é explicar que tem lado bom e lado ruim, né?</p>
<p>PGF2.8: [00:11:47] Olha a questão da criança. Mano, eu convivo muito com muitos primos (S6-4) dessa idade e eles são muito antenados no celular, vivem muito no celular, TiKTok pessoalmente e eu vejo que eles não sabem usar. É aí que a educação midiática seria fundamental realmente. Porque eu acho que é esse o ponto. Eu recomendaria sim, porque desde a época da minha escola, a escola sempre foi muito contra usar a tecnologia, inovações. Isso é fundamental para a sociedade se desenvolver. A gente tem que aprender a lidar com isso e saber usar ele, porque eles podem ser meios que auxiliam o nosso desenvolvimento como pessoa e socialmente (S9-2) também. Então, acho que a questão da criança é essa e como eu explicaria para ela? E os meios são as mídias, são meios de comunicação (S1-8), informação (S2-5), entretenimento (S3-3). E elas devem saber usar. Então, tipo em saber usar, eu quero dizer tempo de tela, com quem elas interagem, como elas interagem(S10-19) ...</p>

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 15 apresenta cada sinal categorizado e enumerado conforme o número de ocorrência. Por exemplo, no trecho analisado, o sinal S6 associado ao padrão *Recorre à Projeção*, emergiu na fala do participante PGF2.6. Neste caso, ao longo do texto da transcrição, o registro deste sinal recebeu o rótulo S6-2, por se tratar da segunda recorrência deste indicador no texto.

No caso dos três sinais explicitados nesta seleção, S6 (*Recorre à Projeção*) teve 10 recorrências. O sinal S5 (*Tipos de Mídia*) teve 8 e o sinal S10 (*Riscos*) teve 34 repetições. O Quadro 16 o número total de sinais registrados e a frequência de recorrências correspondente:

Quadro 16 - Geração dos Sinais

SINAIS
S1: Mídia como meio de comunicação (13)
S2: Mídia como Informação (16)
S3: Mídia como entretenimento (9)
S4: Mídias sociais (9)
S5: Tipos de Mídia (8)
S6: Recorre à Projeção (10)
S7: Estratégias utilizadas para explicar (16)
S8: Prós e contras (4)
S9: Benefícios (3)
S10: Riscos (34)
S11: Não é hora de mídia social (6)
S12: Sensação de que criança já nasce sabendo (5)
TOTAL: 133 indicadores

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 16 acima apresenta o resultado da transcrição das respostas dos cinco grupos focais à pergunta 1 - *Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?* - referente à situação-problema 1. Ao todo, foram identificados 133 indicadores, categorizados em 12 sinais.

3.7.3 Procedimento de geração dos Índícios

Na etapa seguinte, os sinais identificados foram agrupados por proximidade dando origem aos indícios. Por exemplo, o indício **I1: O que é mídia** foi composto de 55 indicadores e 5 sinais **S1: Mídia como meio de comunicação (13)**, **S2: Mídia como Informação (16)**, **S3: Mídia como entretenimento (9)**, **S4: Mídias sociais (9)**, **S5: Tipos de Mídia (8)**. O Quadro 17 apresenta na primeira coluna os doze sinais identificados e, na segunda coluna, os três indícios agrupados com os respectivos sinais:

Quadro 17 - Geração dos Índícios

SINAIS	INDÍCIOS
<p>S1: Mídia como meio de comunicação (13 indicadores)</p> <p>S2: Mídia como Informação (16 indicadores)</p> <p>S3: Mídia como entretenimento (9 indicadores)</p> <p>S4: Mídias sociais (9 indicadores)</p> <p>S5: Tipos de Mídia (8 indicadores)</p> <p>S6: Recorre à Projeção (10 indicadores)</p> <p>S7: Estratégias utilizadas para explicar (16 indicadores)</p> <p>S8: Prós e contras (4 indicadores)</p> <p>S9: Benefícios (3 indicadores)</p> <p>S10: Riscos (34 indicadores)</p> <p>S11: Não é hora de mídia social (6 indicadores)</p> <p>S12: Sensação de que criança já nasce sabendo (5 indicadores)</p>	<p>I1 (Indício 1): O que é mídia 5 Sinais - 55 Indicadores S1: Mídia como meio de comunicação (13) S2: Mídia como Informação (16) S3: Mídia como entretenimento (9) S4: Mídias sociais (9) S5: Tipos de Mídia (8)</p> <p>I2 (Indício 2): Como explicar 2 Sinais – 16 Indicadores S6: Recorre à Projeção (10) S7: Estratégias utilizadas para explicar (16)</p> <p>I3 (Indício 3): Necessidades de cuidados 5 Sinais – 52 Indicadores S8: Prós e contras (4) S9: Benefícios (3) S10: Riscos (34) S11: Não é hora de mídia social (6) S12: Sensação de que criança já nasce sabendo (5)</p>

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, foram identificados três indícios rotulados como I1 (O que é mídia), I2 (Como explicar) e I3 (Necessidade de cuidados). Esse conjunto de indícios evidencia que, ao tentarem responder sobre os passos realizados para solucionar o desafio, os participantes, ao comunicar o que entendiam por mídia, recorreram à projeção de pessoas conhecidas – no caso uma criança – e demonstraram preocupação em enumerar as necessidades de cuidados.

Para finalizar, observou-se que os procedimentos metodológicos realizados para esta pesquisa, ofereceram uma vasta gama de dados sobre a forma como os estudantes solucionam problemas relacionados à presença da mídia na dinâmica social.

Nesse sentido, o Paradigma Indiciário revelou-se bastante aderente aos objetivos a serem alcançados nesta fase da coleta, conforme matriz de análise do Quadro 11. A princípio, as respostas dos participantes dos grupos focais não deixavam claramente explícito o que se desejava captar sobre os recursos cognitivos, procedimentais e atitudinais utilizados para solucionar as situações-problema. Isso provavelmente aconteceu devido ao desconhecimento dos participantes sobre a noção de competência e os elementos do CHA, o que era esperado.

Vale ressaltar também que o método de Ginzburg (1989) emergiu com alertas para a pesquisadora abandonar formulações preconcebidas quando de uma primeira leitura flutuante das transcrições. Sabe-se que o conhecimento científico é definido pela adoção de uma dada estrutura mental, composta por teorias, experiências, métodos e instrumentos que ajudam a organizar o pensamento. Para análise das conversações, portanto, foi necessário buscar outra chave de interpretação que partia dos indícios narrativos deixados pelos participantes.

O Apêndice C apresenta uma amostra completa da transcrição das respostas dos participantes, com os sinais e indícios analisados.

3.8 Avaliação da intervenção

Esta subseção tem como objetivo explicitar o processo adotado para a avaliação da intervenção, conforme proposto por Damiani *et al.* (2013):

Figura 17 - Avaliação da Intervenção

Estado da Questão Revisão Bibliográfica	Implementação da Pesquisa-Intervenção -Apresentação -Questionário -Situação-Problema -Grupo Focal
Elaboração do Projeto	Coleta e organização de dados
Validação do Instrumento de Coleta de Dados	Análise e organização de dados
Submissão e Aprovação CEP- <u>Uniso</u>	Avaliação da Intervenção

Fonte: Elaboração própria.

3.8.1 Achados relativos às características da intervenção propriamente dita

Os achados relativos às características da avaliação da intervenção revelam que a provocação por meio de situações-problemas e perguntas abertas - sem a indução de alternativas de múltiplas escolhas - foi fundamental para a sensibilização dos respondentes sobre o tema das mídias.

Por sua vez, as discussões dos grupos focais despertaram o interesse em conversar mais a respeito do tema a partir do enfoque da competência. O debate estimulou os participantes a investigar as informações que eles não sabiam, confirmou o ponto de partida distinto de cada um sobre este tema complexo e o diálogo como elemento fundamental para uma prática, corroborando a horizontalidade nas relações, conforme apontado por Chassot e Silva (2018).

Quanto à avaliação das características da intervenção, observou-se que o tempo dispendido para a resolução da situação-problema e do questionário, que levou, em média, de 30 a 40 minutos, era bem maior do que o esperado pela(s) pesquisadora(s). A expectativa era que os estudantes escrevessem as respostas de maneira sucinta e imediata. Embora as respostas coletadas tenham um estilo de redação bem objetivo, o tempo levado se estendeu bastante.

Esperava-se também que os estudantes levantassem dúvidas ao longo do processo, porém isso não aconteceu. À medida que eles tomavam contato com as

situações-problema e as questões observava-se um silêncio e um clima de concentração na sala.

Com o encerramento da primeira coleta buscou-se melhorias no processo. Entendeu-se que havia a necessidade de deixar claro para os estudantes que não havia respostas “certas”, mas buscávamos o entendimento deles sobre o tema, ou seja, o que nos interessava eram respostas que emergissem de seus saberes. Dessa forma, a partir da segunda coleta, reservou-se um momento para explicitar claramente para não consultarem repositórios como o Google ou sites Inteligência Artificial Generativa, caso contrário a pesquisa ficaria comprometida.

Destaca-se também que a(s) pesquisadora(s) foram surpreendidas com o interesse maciço para participação do grupo focal, sinalizando que o assunto havia instigado a curiosidade dos jovens.

A discussão do grupo focal ocorreu de forma amistosa e informal. Os estudantes compartilharam experiências de forma livre, espontânea e respeitosa, atentando-se ao tempo de fala de cada um. Essa dinâmica evidencia a horizontalidade característica da pesquisa-intervenção (Chassot; Silva, 2018), no qual todas as vozes devem ser ouvidas e consideradas com a mesma legitimidade. Em consonância com esse princípio, o tempo previsto para a realização da etapa 6 também se estendeu mais do que o planejado, refletindo a opção metodológica de priorizar a livre expressão dos indivíduos e a adaptação dos ritmos da pesquisa às necessidades emergentes dos pesquisados.

Quanto às respostas, fluíram mais naturalmente para as questões 1 e 2 do grupo focal, que estavam relacionadas aos passos adotados para resolução das situações-problema. No entanto, as perguntas 3, 4 e 5, que solicitavam enumerar os elementos mobilizados da tríade CHA para solucionar essas situações, a(s) pesquisadora(s) precisaram elaborar breves explicações sobre a distinção entre conhecimento, habilidades e atitudes, bem como recorrer a exemplos de situações em que esses elementos eram mobilizados. Essa fala era cuidadosamente realizada para evitar o enviesamento dos resultados. Na ausência dessa intervenção da(s) investigadora(s), certamente as respostas ficariam empobrecidas, evidenciando de imediato, a falta de familiaridade dos participantes sobre esses conceitos

O tempo dispendido para as discussões do grupo focal era, em média, 50 a 60 minutos. Uma vez encerrada esta última etapa da pesquisa, a(s) pesquisadora(s) eram frequentemente procuradas pelos participantes para contar alguma experiência

a mais, avaliar a vivência de participação em um grupo focal, ou ainda, comentar sobre a importância de se discutir as mídias.

3.8.2 Achados relativos aos efeitos da intervenção

As ponderações sobre os efeitos da intervenção serão abordadas nessa subseção sob três perspectivas complementares: (1) dos participantes; (2) da pesquisadora e (3) das ressalvas a serem consideradas na análise dos dados produzidos.

Do ponto de vista dos participantes, como já descrito na subseção 3.4.1, os efeitos da intervenção não ficaram restritos ao papel instrumental de mediação para a coleta de dados. Pelo contrário, o percurso assumiu a forma de um processo de aprendizagem e de reflexão, conforme preconizado por Chassot e Silva (2018), Damiani *et al* (2013) e Rocha e Aguiar (2003). Apesar de complexo, o tema instigou, naturalmente, a curiosidade dos participantes para saberem mais sobre a mídia e o modelo de negócio das empresas.

Do ponto de vista da pesquisadora, as sugestões de Rocha e Aguiar (2003) sobre a dimensão dialógica da pesquisa-participação foi essencial para a organização e implementação da intervenção. O cuidado em delinear uma sequência de etapas para investigar “com” o grupo, em oposição à ideia de investigar “sobre” o grupo, conforme Chassot e Silva (2018), também se tornou outro diferencial. À medida que as interações eram realizadas, o seguinte trecho alinhava-se com suas percepções:

Processo e produto foram ambos essenciais neste trabalho de pesquisa-intervenção participativa, pois ao mesmo tempo em que produzíamos uma pesquisa, também éramos produzidos por ela, à medida que nos modificávamos nesse processo (Rocha e Aguiar, 2003)

Sobre esse aspecto, vale acrescentar algumas reflexões que foram suscitadas mediante a leitura de Rocha e Aguiar (2003). A primeira faz referência ao exemplo em pesquisas de saúde mental: investigações conduzidas por “sobreviventes” caracterizam-se por possuírem prioridades, problemas de pesquisa e produção de resultados distintos da abordagem conduzidas por outros que são apenas envolvidos com o fenômeno. A segunda reflexão foi suscitada por outro exemplo das mesmas autoras. Em pesquisas que envolvem participantes com deficiência visual, seria

possível que um pesquisador compreendesse plenamente as reais necessidades desses sujeitos sem jamais ter experimentado tal condição?

Os exemplos de Rocha e Aguiar (2003) e de Chalmers (1993) provocaram um exame crítico sobre o meu lugar de fala na construção da tese, como professora e investigadora.

Durante o processo de pesquisa, estava eu, indubitavelmente, sendo modificada. Ao ouvir os relatos dos estudantes nos grupos focais comecei a refletir sobre a postura de mediação mais adequada para abordar temáticas tão sensíveis. A minha infância e juventude não foram altamente impactadas pelas mídias digitais como foi para eles.

Por fim, algumas ressalvas devem ser consideradas a partir das ponderações de Chalmers (1993). O autor afirma que em pesquisas com pessoas, a verbalização de suas percepções a respeito de um problema que precisa ser resolvido pode não corresponder diretamente ao que “de fato acontece”, mas ao modo como cada sujeito interpretou a situação baseado em seus conhecimentos prévios.

Na coleta de dados, as discussões dos grupos focais possibilitaram a livre expressão dos participantes para descrever como solucionaram as situações-problemas propostas. No entanto, assim como na ciência, a observação é mediada por conhecimento prévio e expectativas do pesquisador, a fala dos participantes nos grupos focais também refletiu suas próprias representações - e não necessariamente a realidade objetiva dos elementos do CHA que efetivamente foram mobilizados para solucionar as situações-problema. Dessa forma, concluiu-se que as transcrições, a interpretação e análise do que foi discutido representa uma aproximação mais fiel ao pensamento e às percepções dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, a escolha do método do paradigma indiciário, de Ginzburg (1989), mostrou-se particularmente adequada, pois permitiu identificar sinais, detalhes e indícios reveladores que não emergem de forma explícita nas falas dos participantes, mas que são rigorosos, e ao mesmo tempo flexíveis, para revelar nuances do processo vivenciado pelos mesmos.

Para finalizar, o cuidado com a legitimidade do lugar de fala com os estudantes (Rocha e Aguiar (2003) e a consideração das distintas percepções da realidade expressas no grupo focal conforme Chalmers (1993), fortaleceram ainda mais a convicção sobre os pressupostos teóricos de prática pedagógica que deram base para este trabalho: (a) a dialogicidade como fundamento na interação com os estudantes,

e (b) a abertura para ouvir, compreender as percepções deles para delineamento de uma ação pedagógica em EM, distanciando das fórmulas prontas.

Nesta subseção, procurou-se avaliar os efeitos da intervenção propriamente dita na pesquisadora e no seu trabalho de investigação, ratificando Damiani *et al.* (2013) que afirmam que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica pode proporcionar contribuições em termos de produção de conhecimento e de aplicabilidade na prática educativa.

A próxima seção, Resultados e Discussões, concentra-se na tabulação, interpretação e análise dos dados obtidos nas coletas.

4 RESULTADO E DISCUSSÕES

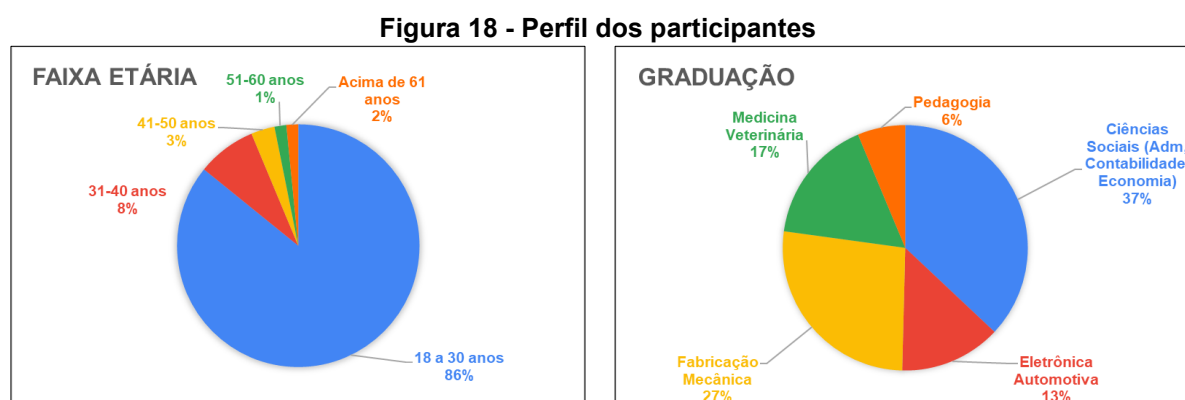
Diferentemente da sequência de ações realizadas durante a intervenção pedagógica (situações-problema, questionário seguida de grupo focal), a sequência adotada para apresentação da tabulação e interpretação dos dados segue a seguinte ordem: (1) questionário; (2) situações-problema e (3) grupos focais,

A mudança se fundamenta na lógica da interpretação dos dados: a discussão nos grupos focais tinha como objetivo compreender como os participantes mobilizaram os recursos do CHA para revolver as situações-problema, e não suas respostas ao questionário.

Essa estrutura permitiu construir uma linha argumentativa mais coerente, com vistas à elaboração das diretrizes teóricas para a prática pedagógica em EM.

4.1 O perfil dos estudantes

A Figura 18 apresenta o perfil dos 127 respondentes do questionário. A faixa etária, preponderantemente, é entre 18 e 30 anos com 86%, seguida de 8% entre 31-40 anos, 6% acima de 41 anos. Quanto à graduação, a maioria dos respondentes (37%) é da área de Ciências Sociais (Administração, Contabilidade, Economia), 27% são estudantes de Fabricação Mecânica, 17% de Medicina Veterinária, 13% de Eletrônica Automotiva e 6% de Pedagogia:



Fonte: Elaboração própria.

A presença majoritária de jovens na faixa etária entre 18 e 30 anos remete a psicóloga social Jean Twenge, da Universidade Estadual de San Diego. Ela afirmou que as diferenças geracionais têm menos a ver com os eventos vivenciados como guerras e depressões, e mais com a sequência de inovações tecnológicas pelas quais as crianças foram impactadas: rádio, seguida de televisão, depois computadores, evoluindo para a internet e, por fim, os *smartphones*. Como os respondentes desta pesquisa nasceram, majoritariamente, a partir de 1995, são considerados tradicionalmente como geração Z. No entanto, Twenge (2018) os denomina de *iGen*, uma geração impactada pelo marco da popularização da internet (1995), e depois pela abertura do Facebook para maiores de 13 anos em 2006, lançamento do iPhone em 2007.

O psicólogo Haidt (2024) rotula como a geração ansiosa, que viveu o que ele chama de fenômeno de Grande Reconfiguração da Infância que envolve, entre outras coisas, mudanças tecnológicas que moldaram os dias e a mente das crianças. Para Haidt (2024), a transição passa pela “infância baseada no brincar” que aconteceu por volta de 1980, para a infância baseada em aparelhos eletrônicos pessoais com acesso à internet, como laptops, tablets, jogos online até chegar aos *smartphones* que vieram sobretudo preencher o tempo de crianças e jovens.

David Buckingham (2007) em seu livro “Crescer na era das mídias eletrônicas” é mais cauteloso com a ideia do determinismo tecnológico. Ele prefere situar a relação desta geração com as mídias dentro de um contexto de mudanças sociais e históricas mais abrangente como o contínuo declínio da família nuclear tradicional, a redução do número de casamentos, o aumento do índice de divórcios, conjugadas com as respectivas consequências econômicas. As famílias predominantemente lideradas por mães que precisam trabalhar em período integral, redução no número de membros das famílias e no número de filhos. A privatização do tempo de estudo e de lazer das crianças também ajudam a compor o cenário. Assim, o lugar de lazer das crianças foi se deslocando dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (sala de estar) e atualmente para os espaços privados (quarto de dormir). Assim, o lugar de entretenimento dessa geração virou doméstico, tendo como presença frequente um aparelho eletrônico. Esses processos sociais transformaram a vida das crianças de forma mais institucionalizada e privatizada, e menos estável e segura, gerando consequências sobre o relacionamento delas com as mídias eletrônicas.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 27% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados em instituições de Educação Superior. Os programas como Programa Universidade para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e as políticas de cotas ampliaram o acesso de estudantes além da expansão e interiorização da educação superior no país. No entanto, 66,4% dos estudantes precisam conciliar trabalho e estudo. A natureza da atividade desempenhada no trabalho pode não corresponder à formação ou ao campo profissional do curso de graduação. Dessa forma, a ocupação desses jovens se configura como obtenção de recursos financeiros para permanência na graduação. Essa jornada dupla tem impactos na qualidade do desempenho acadêmico e no tempo de qualidade do estudo. A realidade é marcada por desafios que comprometem a permanência nos cursos e a qualidade da trajetória acadêmica (IBGE, 2023).

De maneira geral, são os representantes dessa geração que responderam ao questionário e que participaram do grupo focal. O surgimento de novas mídias eletrônicas nos últimos 30 anos e seus impactos na vida dos respondentes que cresceram enquanto esse fenômeno se desenvolvia sem que eles ou seus familiares estivessem conscientes do que estava acontecendo, fica mais claro nos debates dos grupos focais.

4.2 Questionário

Nesta subseção são apresentadas as análises das respostas que compunham o questionário, relativa à fase cinco da intervenção.

4.2.1 Análise qualitativa

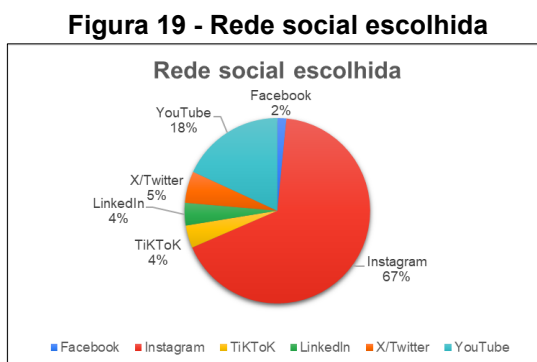
O método de interpretação e tabulação dos dados foi o paradigma indiciário. Uma planilha eletrônica Microsoft Excel foi utilizada na identificação dos padrões nas respostas dos participantes. Devido ao grande número de linhas e células geradas na planilha, optou-se, neste documento de tese, apresentar uma amostra da tabulação no Apêndice D.

Vale ressaltar que nas respostas do questionário e na transcrição do grupo focal optou-se por preservar a autenticidade das falas e a grafia original dos

participantes passou por revisão automática de ortografia e gramática do corretor do *Microsoft Word*.

4.2.2 Análise quantitativa

A primeira pergunta do questionário foi a única estruturada no formato de múltipla escolha. Isso se deve ao fato de, caso fosse formulada como pergunta aberta, a diversidade de redes sociais que poderiam ser mencionadas dificultaria a análise das respostas. A maioria dos participantes escolheu o Instagram como referência para dar continuidade ao questionário. A Figura 19 apresenta as redes escolhidas:



Fonte: Elaboração própria.

As respostas às questões 2 a 7, portanto, deviam ser relativas à rede escolhida, o que se pode deduzir 69% (Instagram e Facebook) referiam a empresa Meta. A Figura 20 apresenta as respostas obtidas para a pergunta 2, que questionava a quem pertence a rede social:



Fonte: Elaboração própria.

O resultado aponta que 74% dos participantes demonstrou que conhece o nome da empresa ou do proprietário mais conhecido da rede social escolhida (Meta ou Mark Zuckerberg, X ou Elon Musk, Google ou Larry Page e Sergey Brin), o que denota certa familiaridade com figuras públicas e corporações que dominam o cenário das redes sociais. Os demais (20%), demonstraram falta de conhecimento ou confusão. Desses, 13% admitiram não saber a informação correta enquanto 7% apresentaram a falsa informação de que a rede pertence a eles mesmos. Os 6% restantes forneceram respostas imprecisas ou vagas.

A referência de grandes empresas ou de seus respectivos proprietários - como *Google*, *Facebook*, *X*, *TikTok*, *Mark Zuckerberg* ou *Elon Musk* - são dados de concepções prévias dos estudantes. Dão indícios sobre a popularidade desses empresários diante do atual processo de domínio das plataformas na sociedade. O conhecimento sobre eles pode estimular a reflexão sobre a nova configuração geopolítica atual.

A plataformização da sociedade envolve dois tipos de serviços: os *infraestruturais* e os *setoriais* (Dijck. 2013). As cinco grandes corporações *Big Five* (*Alphabet/Google*, *Amazon*, *Facebook*, *Apple* e *Microsoft*) dominam o mercado das plataformas infraestruturais, modelando novas formas de consumir alguns serviços, possuindo potência suficiente para criar padrões de consumo e moldar certos comportamentos sociais.

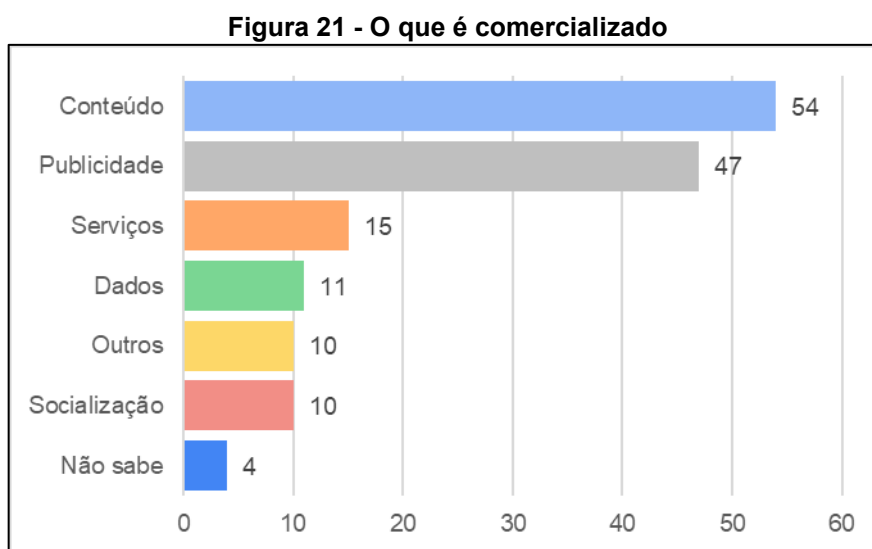
O cenário geopolítico que envolve o processo de plataformização é um aspecto que também merece ser discutido. Enquanto as Big Five são estadunidenses, a internet na China é operada pelo Estado, de onde surge outro grupo de grandes empresas como *Alibaba*, *Tencent*, *Baidu*, *TikTok* e *Kwai*. Dessa forma, refletir sobre esse aspecto pode desvelar uma realidade social e política contemporânea que está emergindo e acaba por desenhar uma espécie de nova cartografia²⁵ (Weiss, 2021).

Portanto, trazer para os educandos o contexto sobre essas corporações - quem são, o poder e a influência que possuem - precisaria fazer parte de uma proposta de EM. Além disso, especificamente para a realidade brasileira, tal reflexão pode

²⁵ Cartografia é uma ciência dedicada a estudar, analisar e produzir materiais como mapas, cartas, globos terrestres, dentre outros, com foco em fornecer informações sobre o espaço geográfico.

transcender outros conteúdos e ajudar a desnudar mecanismos reformulados de prática neocolonial²⁶ que continuam até os dias atuais.

A pergunta 3 tinha como objetivo captar a percepção dos participantes sobre o que é realmente comercializado nas redes sociais. A Figura 21 apresenta as respostas obtidas:



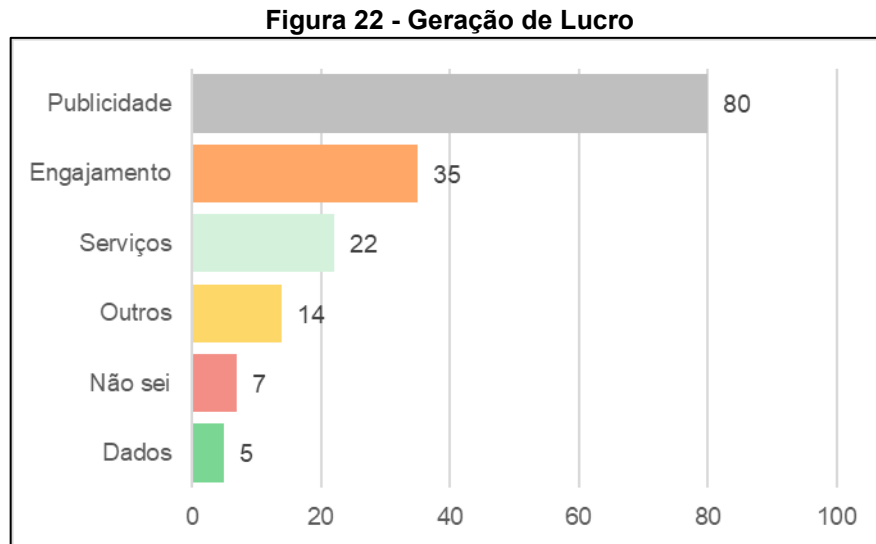
Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos participantes (54 dos 127 respondentes) indicou perceber que o conteúdo é o principal produto comercializado pela rede social escolhida. Esta categoria reuniu as respostas abertas que mencionavam palavras como notícias, informações, músicas, vídeo, fotos, vida social de pessoas, entretenimento, dentre outros. Outra parcela significativa, 47 participantes, citou a publicidade (anúncios, divulgação de empresas, propaganda de produtos etc.). Um número menor (15) mencionou serviços do próprio aplicativo (planos, assinaturas, serviços adicionais da própria plataforma ou a plataforma em si); 11 participantes responderam que a plataforma comercializa os dados; dez ofereceram respostas variadas como “atenção dos usuários”, “tempo de tela”, “tecnologia (desde eletrodoméstico a carros elétricos)”, “de tudo”; dez entendem que a rede comercializa o serviço de socialização (exposição de vida pessoal, “tecnologia que ficam mais fácil para as pessoas se conectar”, etc.)

²⁶ Prática neocolonial refere-se a forma contemporânea de dominação econômica, política e cultural em que países ou grupo mais poderosos exercem influência sobre outros sem recorrer à ocupação territorial (Nkrumah, 1965)

e, por fim, quatro participantes assumiram não saber o que é comercializado pelas plataformas de rede social.

Para melhor análise das respostas, apresenta-se a Figura 22 com as respostas à pergunta 4 sobre a fonte de lucro das redes sociais, que complementa a compreensão dos participantes a respeito da estrutura comercial dessas corporações:



Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos participantes (80) afirmou que o lucro das redes sociais vem da publicidade e 35 do engajamento, revelando forte percepção de que as redes são um espaço publicitário conectando publicidade com seu público-alvo. Um número expressivo de participantes (22) mencionou que os lucros são gerados pelos serviços prestados pela plataforma; 14 participantes possuem percepções diversas de monetização; e sete admitem não saber a resposta. Apenas cinco usuários citaram os dados.

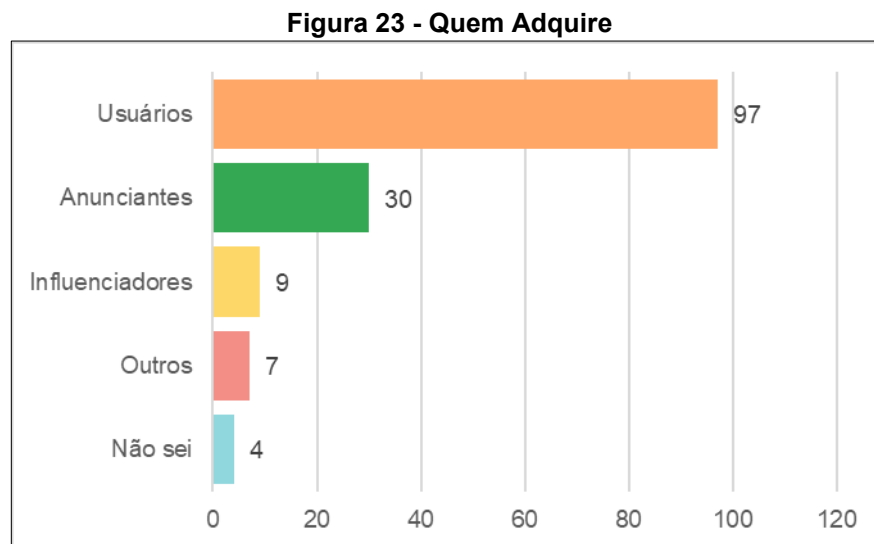
Observa-se nas Figuras 21 e 22 uma vaga concepção dos participantes a respeito da centralidade dos dados na comercialização e geração de lucro das redes sociais. O interesse das corporações pelos dados dos usuários também poderia ser debatido em sala de aula.

Neste quesito, Dijck (2013) esclarece que há três aparatos, o corporativo, o estatal e o acadêmico que são fortemente interessados na obtenção dos dados. No entanto, há uma diferença notável entre os objetivos de cada um em busca da informação. O primeiro, busca publicidade personalizada e design de produto; o segundo elabora, por exemplo, o planejamento de tráfego no policiamento criminal ou

terrorista; enquanto o terceiro confia nos métodos quantitativos para possibilitar a predição do comportamento humano. Além disso, há diferentes interesses “... a NSA faz isso pela inteligência e o Vale do Silício, por dinheiro” (Dijck, 2013, p.50).

No entanto, para conseguirem os dados necessários, tais plataformas estão estabelecendo um novo contrato social. Trata-se da sociabilidade *online*, visível e rastreável enquanto os metadados se configuram como uma moeda corrente para os cidadãos-consumidores utilizarem serviços de comunicação além de terem a promessa de segurança. A autora sugere ações educativas que promovam um nível de entendimento sobre o papel dos dados sobre como as redes sociais estão reconfigurando a sociabilidade e a democracia em ambientes *online* (Dijck, 2013).

A Figura 23 apresenta as respostas sobre quem adquire os produtos ou serviços das redes sociais:



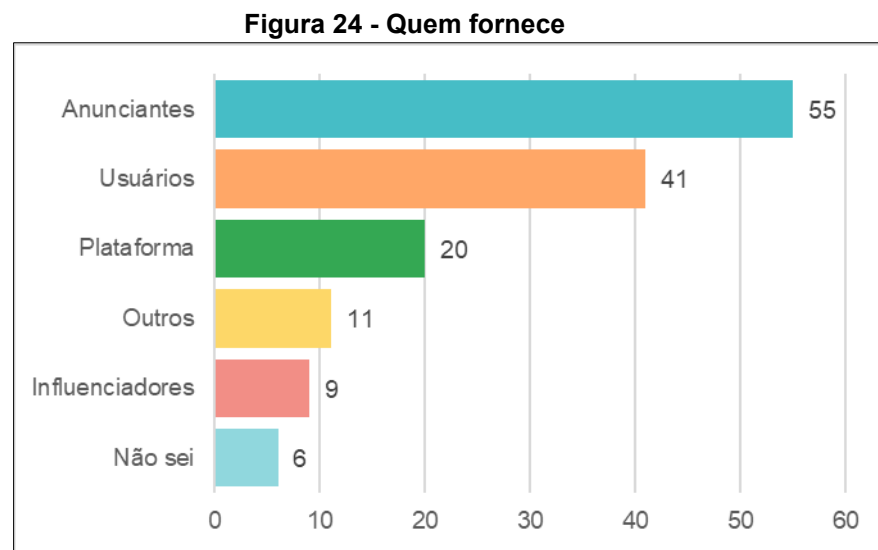
Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados, na Figura 23, indicam que a maioria expressiva dos participantes entende que os produtos ou serviços comercializados pela rede social são adquiridos pelos usuários (97) e pelos anunciantes (30). Em menor número, nove participantes mencionaram os influenciadores, entendido como um usuário diferenciado, enquanto sete expressaram percepções diversas com menor representatividade e quatro afirmaram não saber a resposta.

No campo do marketing, o cliente pode ser compreendido como o comprador, isto é, o indivíduo ou grupo que adquire bens ou serviços de uma empresa mediante pagamento (Kotler; Keller, 2013). Essa é a definição clássica e o núcleo central desta

questão proposta aos participantes. No entanto, grande parte dos utilizadores das redes sociais não dependem de pagamento para acessá-las.

A pergunta seis do questionário visava complementar a percepção sobre quem é o cliente-fornecedor das redes sociais. Os resultados apresentados na Figura 24 complementam a percepção mais recorrente sobre quem adquire os produtos ou serviços que estas empresas fornecem:



Fonte: Elaboração própria.

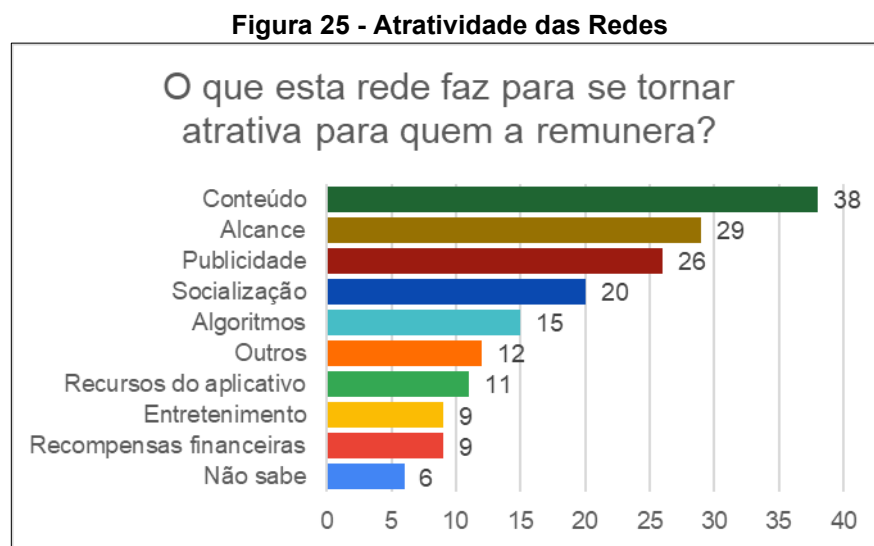
Os dados, apresentados na Figura 24 indicaram diversidade de percepções entre os participantes sobre quem fornece os produtos ou serviços comercializados pelas redes. Parte dos respondentes indicou os anunciantes como principais fornecedores, enquanto outros atribuíram esse papel aos usuários. Isso revela compreensões distintas ou sobrepostas, indicando a existência de falta de compreensão sobre os papéis desempenhados pelos diferentes atores no modelo de negócio das redes sociais.

Os resultados das duas últimas perguntas do questionário ilustram que, grande parte dos participantes, entende que o modelo de negócio das redes sociais é captar a atenção dos usuários e vendê-la a anunciantes. Peirano (2022, p. 236) alerta: “Os anúncios são uma fachada, uma desculpa. O negócio não é vender produtos para os usuários, mas sim vender os usuários como produtos a uma indústria faminta por atenção”. A autora menciona a política do *Facebook* é acumular o maior número de informações para vender a quem pagar melhor - “Somos o produto” (Peirano, 2022, p. 20). Harari (2018) confirma que “ao captar nossa atenção, eles [as plataformas de

redes sociais ou o dono dos dados] conseguem acumular imensa quantidade de dados sobre nós, o que vale mais do que qualquer receita de publicidade. Nós não somos seus clientes — somos seu produto”. David Buckingham (2019) postula “se o serviço é gratuito, então você é o produto – ou pelo menos seus dados são o produto que está sendo comprado e vendido”.

Em suma, sabe-se que a compreensão do fenômeno das mídias digitais está em construção pela academia, que por sua vez se encontra submersa nas dificuldades de se compreender o que se vive (Weiss, 2021). A concepção mais próxima do modelo de negócios que estas corporações operam atualmente aponta para três realidades: o que é comercializado pelas redes sociais? Majoritariamente os dados dos seus usuários. Quem os adquire? Corporações, instituições governamentais e especialistas em mineração de dados. Quem os fornece? Os próprios usuários. Esse entendimento da academia sobre o modelo de negócios dessas organizações poderia nortear uma abordagem mais abrangente e sistemática de EM.

A pergunta sete tinha como cunho aprofundar o entendimento sobre a dinâmica de atração das mídias digitais. A Figura 25 apresenta a resposta dos participantes:



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico sugere que a maioria dos participantes acredita que o Conteúdo (38) seguido de Alcance (29), Publicidade (26), e Socialização (20) são as principais razões pela qual a rede social escolhida se torna atrativa para aqueles que a remuneram. Na categoria “Algoritmo”, nove de 15 participantes não o nomearam

diretamente, deixando dúvida se o reconhecem. Em suas respostas foi mencionado que é a personalização de conteúdo que torna a plataforma atrativa.

Esse resultado chama a atenção pela falta de protagonismo das categorias Algoritmo e Entretenimento na frequência das respostas, podendo-se inferir que grande parte dos participantes não reconhece os mecanismos de atratividade das redes sociais. Outro aspecto que chamou a atenção foi o entrelaçamento de Conteúdo, Publicidade e Entretenimento. Estes dois aspectos são comentados a seguir.

Em 1996, Bill Gates escreveu um ensaio que foi publicado no site da Microsoft sob o título “O Conteúdo é Rei”. Nele, previu a relevância do conteúdo na internet e afirmou que seria um dos principais motores de valor na era digital, assim como havia acontecido no período de popularização da televisão. Quase 30 anos depois, o conteúdo acabou tomando diversas formas como imagens, sons, textos, vídeos, áudio, fotografia (Torres, 2009). Essa previsão pode ser observada nas respostas de 25 participantes sobre o que era atrativo na rede social escolhida, continham palavras como: vídeos, fotos, publicações, atualizações constantes, conteúdos atrativos, informações, dentre outras – denotando uma amplitude bastante grande para a palavra “conteúdo”. Por exemplo, “atualizações constantes” pode remeter a notícias, enquanto “conteúdos atrativos, vídeo e fotos” pode se tratar de anúncios publicitários, que por sua vez, foi o segundo item mais citado. Portanto, o entendimento sobre as diferenças entre conteúdo, notícia e publicidade poderia estar obnubilado nas respostas dos participantes.

Sob a ótica do gênero textual, as notícias são textos informativos sobre temas atuais e acontecimento reais, veiculados pelos meios de comunicação que, tradicionalmente, possuem os seguintes atributos: textos informativos relativamente curtos; utilização de linguagem formal, clara e objetiva; impessoalidade e imparcialidade. Em contrapartida, os anúncios publicitários são textos comunicativos usados para promover, vender ou oferecer marca, produto, serviço, ideia, ação ou evento. Sua função social é convencer o público a adquirir um produto, contratar um serviço, ir a um evento ou praticar uma ação.

Atualmente, a fronteira entre o que é conteúdo, notícia e publicidade está mais tênue. Para esclarecer este contexto, é necessário remontar brevemente o histórico e os impactos gerados pela introdução do suporte digital sobre eles (Farnese; Costa, 2017).

A institucionalização do jornalismo se deu nos séculos XIX e XX posicionando-o tradicionalmente como lugar de referência para a busca de informação e o incentivo à participação cidadã, centrado na objetividade na construção da notícia. Neste período inicial, os textos de opinião foram dissociados dos conteúdos mais imparciais, e as notícias se desvincularam da publicidade. Posteriormente, com o advento das redes sociais, o riso se tornou um poderoso mecanismo de entretenimento. Várias agências de notícias da era digital experimentaram novos modelos de negócios para atender, dentre outras demandas, a lógica do entretenimento para atrair a atenção deste público (Farnese; Costa, 2017).

Há um tradicional debate se a função da notícia seria informar ou entreter. É possível encontrar os defensores da separação da notícia com o viés do entretenimento e os que acreditam ser viável e necessário essa fusão. O entretenimento sob forma jornalística pode comprometer a informação e o papel da imprensa na sociedade. As implicações dessa tendência é que a negligência dessa fronteira pode levar a imprensa a oferecer um tipo de informação em que prevaleça a lógica da diversão para um leitor de consumo distraído (Farnese; Costa, 2017).

Por sua vez, conteúdo e publicidade também se entrelaçaram na era digital. No princípio da internet, as pessoas buscavam conteúdo online por meio dos sites de busca. Com o tempo, as comunicações empresariais começaram a ficar enfadonhas – empresas falando bem de si mesmas ou de seus produtos, o que, historicamente, nunca chamou muito a atenção do público consumidor. A evolução que se seguiu ficou conhecida como a estratégia de marketing de conteúdo - sequência de ações de marketing digital com o objetivo de criar e compartilhar conteúdo útil e relevante na internet para atrair a atenção e conquistar o consumidor online. Na sequência, com o aparecimento das redes sociais, a figura dos influenciadores complementou a estratégia de promover conteúdo para um público com dada necessidade específica. Os influenciadores, os blogueiros e os *YouTubers*, em meio às suas performances e interações, apresentam as marcas patrocinadas (Torres, 2009). Esta evolução dos anúncios publicitários, portanto, acabou por hibridizar ainda mais conteúdo e publicidade. Como preconizou Nizan Guanaes, reconhecido publicitário brasileiro em 2012, “a propaganda está virando conteúdo e o conteúdo está virando propaganda” (Guanaes, 2012).

Historicamente, a publicidade desempenhou, um papel importante, sendo um dos elementos de sobrevivência financeira dos meios de comunicação tradicionais ou

digitais. Com o desenvolvimento da internet, ela vem adquirindo novos formatos e estabelecendo parcerias entre o mercado publicitário, a indústria do entretenimento e as tecnologias interativas. Desta forma, as mensagens estão se tornando cada vez mais persuasivas, menos explícitas e mais convidativas. O entretenimento é a chave da diversão e o envolvimento das pessoas em seus momentos vagos e de distração, momento em que há maior receptividade para as mensagens. A publicidade se torna assim híbrida, com menos conotação comercial, um conteúdo atrativo e com possibilidade de compartilhamento espontâneo pelo motivo da diversão (Covaleski, 2010).

Diante das transformações geradas pelo ambiente digital, o entrelaçamento entre conteúdo, publicidade e entretenimento se torna lugar comum nas redes sociais. No entanto, outro aspecto que chama a atenção na Figura 25, é o pouco número de participantes que reconhece o entretenimento como fator atrativo na rede social escolhida, a despeito de ser, notadamente, um dos motores das redes sociais.

O consumo de conteúdo relacionado à entretenimento gera cliques, visualizações e engajamento. O algoritmo determina o que os usuários veem, que gera, por sua vez, maximização do tempo de tela e monetização para as redes. Esse mecanismo pode levar a uma “bolha de entretenimento” na qual ele é exposto apenas a conteúdos que reforçam seus interesses e comportamento, tornando a atração pela rede cada vez maior. No entanto, essa prática tem impactos na cultura e na sociedade, influenciando valores, condutas e normas. “De modo lúdico, compartilha-se um volume sem precedentes de conteúdo nas redes sociais digitais” fazendo com que as lógicas do entretenimento, da sociabilidade e dos negócios ficassem entrelaçadas (Castro, 2012, p. 133)

O ponto central de uma educação que busca formar cidadãos críticos passa também por estimular a reflexão sobre as atuais alianças e fusões entre corporações que visam desenvolver mecanismos de entretenimento de modo que os usuários possam criar a sua própria forma de se informar ou de se distrair por meio de diferentes ferramentas digitais (Alcolea; Reig; Mancinas, 2020).

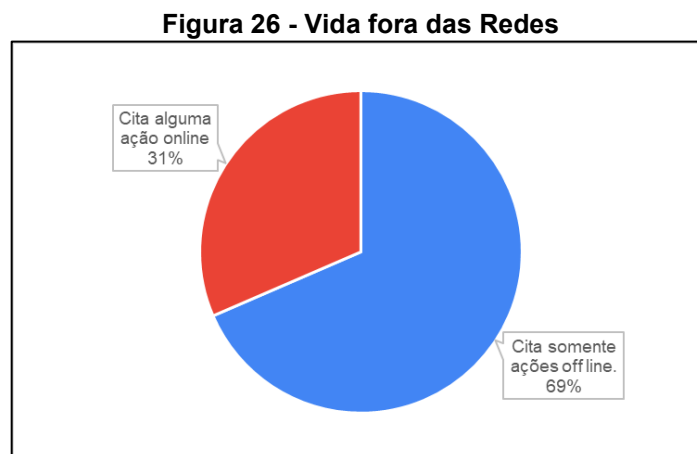
Seja para se informar, entreter-se ou distrair-se, “para que o negócio funcione, é preciso manter os usuários entretidos na página o maior tempo possível” (Peirano, 2022, p. 236) e, para isso, o algoritmo analisa toda a informação disponível de cada usuário e apresenta uma combinação de notícias, atualizações, fotos, comentários de

amigos com conteúdo de anunciantes e meios de comunicação, mantendo a sua atenção e seu engajamento.

O resultado apresentado na Figura 25 indica que os participantes ao mencionar Conteúdo, Alcance, Publicidade e Socialização em detrimento de Algoritmos e Entretenimento demonstram uma compreensão limitada dos mecanismos que conferem atratividade às redes sociais, sugerindo possível confusão entre quais são os objetivos e os meios utilizados pelas plataformas para alcançá-los.

Para finalizar, o resultado do questionário quanto à Socialização (20/127) ser menos citada do que a categoria Conteúdo (38/127) e Publicidade (26/127) corrobora as percepções de Lévy (2021) de que as redes sociais estão se distanciando de sua função de conectar pessoas para se concentrar no consumo de conteúdo.

A Figura 26 apresenta o resultado da última pergunta que se referia ao que os participantes dizem fazer quando não estão nas redes sociais:



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que na Figura 26, 31% dos participantes não conseguiram enumerar ações exclusivamente fora das mídias digitais, dando respostas como “busco memes”, “vejo o que as pessoas que eu sigo estão postando” ou “fico vendo “reels” do Instagram”. Ao mesmo tempo, os demais 69% incluíram atividades que dificilmente são realizadas fora de ambientes de redes sociais como estudar (sem utilizar YouTube ou alguma plataforma educacional) ou trabalhar (sem utilizar WhatsApp).

Em 2023, a plataforma digital Electronics Hub (Hub, 2023) cruzou o relatório *Digital 2023: Global Overview Report* (Kemp, 2023) que trata sobre o tempo de tela para adultos de 14 a 64 anos, com os dados dos padrões de sono do *Sleep Cycle*,

que fornece os tempos médios de sono dos residentes em 45 nações. O resultado apontou a porcentagem de horas acordadas em relação ao tempo de tela para cada categoria de dispositivo. Das nações analisadas, o Brasil se destacou por ser o segundo país em duas categorias: a população dispense mais tempo acordado em frente às telas (56,6%) e tempo em mídias sociais (22,37%), perdendo apenas para a África do Sul nas duas posições (58,2% e 22,56%, respectivamente). A média do tempo gasto em tela e uso diário dos brasileiros é apresentado no Quadro 18:

Quadro 18 - Tempo de Tela e Uso dos Brasileiros (2023)

	Tempo de tela médio diário %das horas de visita	Tempo de tela médio diário horas
Tempo de tela	56,61%	9h32min
Tempo em celular	32,46%	5h28min
Tempo em computador	24,15%	4h4min
Tempo em mídias sociais	22,37%	3h46min
Tempo em jogos	7,62%	1h17min
<i>* Considerou-se que o brasileiro fica acordado em média quase 17 horas por dia.</i>		

Fonte: Adaptado de Electronics Hub (Hub, 2023)

O resultado obtido na pergunta oito (“o que você faz quando não está nas redes sociais”) ilustra essa necessidade de consumo excessivo de telas e a diluição das fronteiras entre o *online* e o *offline*. Ao mencionar atividades que ainda dependem do ambiente digital, 32% dos participantes demonstram a integração profunda entre a vida digital e cotidiana caracterizada pelo cenário *onlife* descrito por Floridi (2019).

Em síntese, os resultados do questionário revelaram que os participantes sabem mencionar o nome dos proprietários da rede social escolhida, porém não reconhecem o papel central dos dados na comercialização e geração de lucro das redes sociais. Eles também associam que usuários e anunciantes adquirem e, ao mesmo tempo, fornecem os supostos produtos e serviços comercializados pelas redes sociais. Aspectos como conteúdo, alcance, publicidade e socialização são os principais atrativos das redes.

Com esse resultado é possível afirmar que a maior parte dos participantes desta pesquisa não reconhecem os dados e os algoritmos como elementos estratégicos das redes sociais digitais, podendo-se inferir que há uma lacuna de conhecimento sobre o modelo de negócios dessas organizações.

O desconhecimento sobre a lógica dos dados e dos algoritmos permite inferir que a perspectiva da EM no capitalismo digital por meio da abordagem do modelo de negócios sugerido por Buckingham (2022) pode ser uma alternativa para preencher esta lacuna de conhecimento. Embora o caráter desta pesquisa seja regional ela pode conter indícios de transferibilidade para outras realidades.

No que se refere à efetividade, entendemos que as perguntas abertas favoreceram a maior diversidade nas respostas. Esse formato permitiu que os estudantes expressassem livremente suas compreensões e percepções, revelando nuances que poderiam passar despercebidas em respostas limitadas a opções alternativas previamente definidas, como se observa nos atuais diagnósticos de CM. A variedade das respostas dos participantes proporcionou indícios importantes, contribuindo significativamente para subsidiar definição de estratégias para prática pedagógica em EM na escola.

No entanto, é necessário considerar que alguns estudantes podem não ter interpretado ou não compreendido adequadamente as perguntas, resultando em eventuais equívocos de compreensão. Ressalta-se, contudo, que durante a aplicação dos questionários, a(s) pesquisadora(s) não saíram da sala de aula, verbalizaram que estavam abertas para eventuais dúvidas durante todo o tempo da intervenção. Nenhum estudante solicitou esclarecimentos em relação aos enunciados. Ainda assim, vale destacar que a limitação de problemas com interpretação não é exclusiva de instrumentos qualitativos, podendo ocorrer também em questionários de perguntas fechadas.

O resultado do questionário demonstrou sua eficiência como instrumento sensível e pertinente para investigar a familiaridade dos estudantes quanto ao modelo de negócio das organizações de mídia digitais além de instigá-los a conhecer mais sobre o tema, o que foi confirmado pelos diálogos do grupo focal, apresentados na subseção 4.3.1.

As respostas sobre os meios de comunicação e redes sociais apresentaram lacunas conceituais sobre mídia, desconexão com a realidade do capitalismo digital, além de desconhecimento das dinâmicas comerciais das empresas de mídia, o que requer maior aprofundamento teórico e crítico.

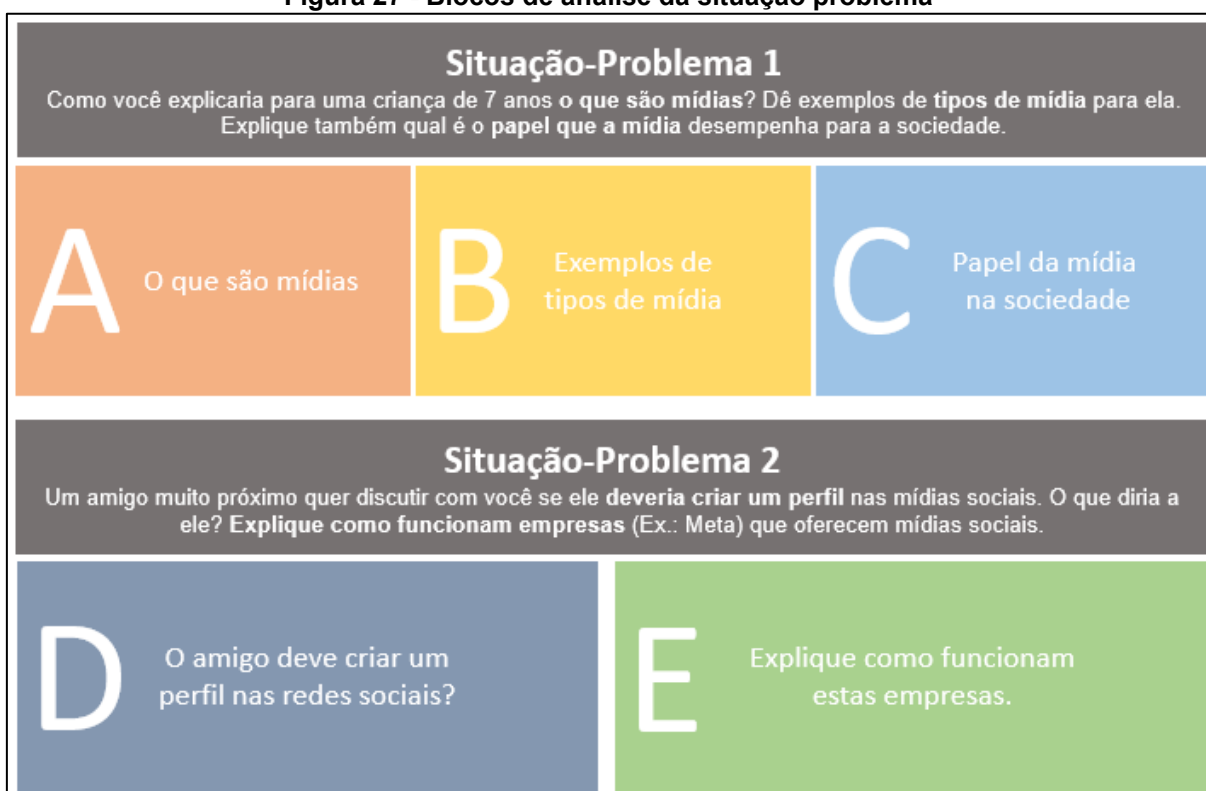
Portanto, conclui-se que a aplicação do questionário pode ser considerada não apenas como um instrumento eficaz para diagnóstico da CM em sala de aula, mas

também um ponto de partida relevante para subsidiar a definição de estratégias para prática pedagógica em EM na escola a partir de um diagnóstico.

4.3 Situações-Problema

Esta subseção tem como objetivo analisar e discutir as soluções das duas situações-problema propostas na fase 4 da intervenção. Para que a análise pudesse ser realizada de forma mais clara e estruturada, os enunciados foram segmentados. A Figura 27 apresenta os dois enunciados divididos em cinco blocos de análise:

Figura 27 - Blocos de análise da situação problema



Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 Situação-Problema 1

A análise da Situação-Problema 1 (*Como você explicaria para uma criança de 7 anos o que são mídias? Dê exemplos de tipos de mídia para ela. Explique também qual é o papel que a mídia desempenha para a sociedade.*) foi realizada em três blocos. Cada segmento foi analisado qualitativamente pelo método do paradigma indiciário seguido da análise quantitativa. Cada subseção foi encerrada com discussão dos resultados.

4.3.1.1 Bloco A: análise qualitativa

As respostas que atendiam ao primeiro bloco do enunciado tratam da compreensão dos participantes sobre as mídias.

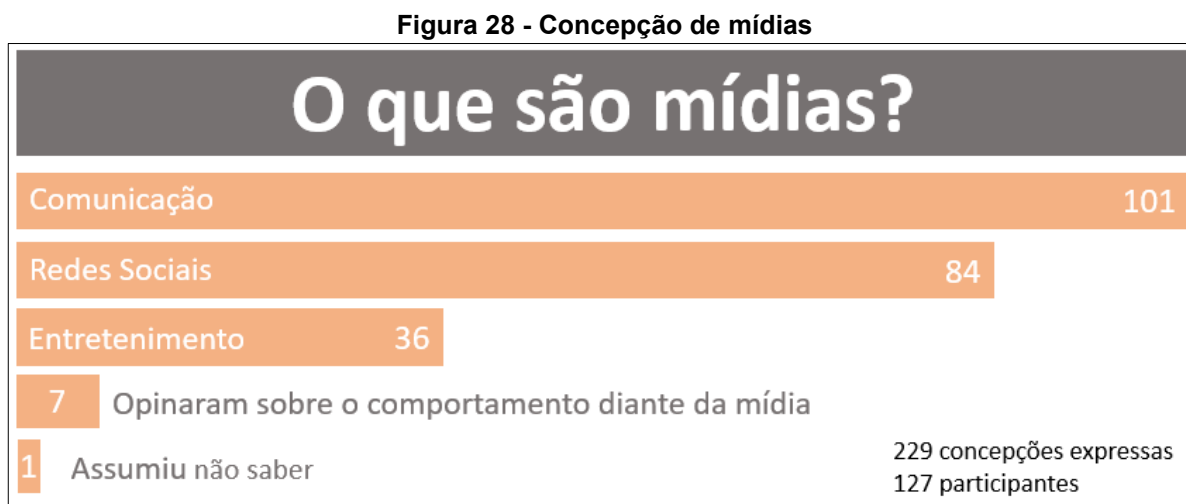
O processo de análise dos dados como um todo se iniciou com os grupos focais, relativos à fase 6 da intervenção. Isso foi bastante providencial uma vez que a aplicação do paradigma indiciário nas transcrições permitiu a identificação de três padrões de resposta dos estudantes ao definirem o que é mídia. O padrão de resposta dos grupos focais se revelou coerente também em relação à análise qualitativa do questionário.

Foram identificadas três concepções de mídia. A primeira foi “mídia como comunicação”, que inclui o acesso à informação, às notícias, às curiosidades do dia a dia, aos acontecimentos no mundo, às fofocas de figuras públicas, à conexão com pessoas conhecidas. A segunda concepção foi a “de redes sociais como mídias”. A terceira foi “mídia como entretenimento” que envolve os momentos de distração e de lazer das pessoas. Ao elaborar suas respostas, os participantes trouxeram uma ou mais dessas três definições. Portanto, das 127 respostas, 101 definiram mídia como veículo de informação, 84 como redes sociais, 36 como entretenimento. Sete respostas não puderam ser identificadas no padrão das concepções anteriores porque não definiram mídias, emitindo julgamento sobre elas ou sobre o comportamento diante delas (Exemplo: “*Que tem coisas boas e ruins*” ou “*Que tem vários tipos de mídia tem algumas boas e outras não são para a idade dela e não tem conteúdo bom que possa ensinar alguma coisa.*”). Apenas uma pessoa admitiu que não sabia (“*Eu não saberia explicar o que é mídia.*”).

Outro aspecto que chamou atenção é que em 77% (65/84) das respostas emitidas sobre redes sociais, essas plataformas emergentes se tornaram sinônimo de mídia, não havendo menção sobre os meios tradicionais como televisão, rádio, jornais, etc.. (Exemplos: “*Mídias, é o que fica na internet, que você usa para postar fotos, opiniões e conversar*”; “*É tudo o que se aparece nas redes sociais e na internet*” ou “*Google, Instagram, Facebook, etc*”).

4.3.1.2 Bloco A: análise quantitativa e discussão

A análise baseada no paradigma indiciário das respostas correspondentes ao Bloco 1 da Situação-Problema 1 permitiu a quantificação de 229 indícios de concepções de mídia expressas pelos 127 respondentes, representadas na Figura 28:



Fonte: Elaboração própria.

4.3.1.3 Bloco B: análise qualitativa

O segundo bloco requeria do participante elencar tipos de mídia. Tratava-se de pergunta aberta que foi analisada qualitativamente. Dessa investigação, 258 resultados foram contabilizados, emergindo seis categorias: Aplicativos e Redes Sociais, Gadgets, Produtos Audiovisuais, Veículos de Comunicação Tradicionais, Não responderam e Outros. O Quadro 19 apresenta os exemplos com o número de frequências de respostas e a categorização que foi criada:

Quadro 19 - Tipos de mídias

Categoria	Menções e frequência
Aplicativos e Redes Sociais	Aplicativos digitais (3), Blog (1), Facebook (9), Google (4), Instagram (22), LinkedIn (1), Meios digitais (1), Mídias sociais (2), Páginas de redes sociais (1), Redes Sociais (13), Spotfy (1), TikTok (12), Twitter (2), WhatsApp (4), YouTube (14)
Gadget	Celular (7), Computador (6), Tablets (1), Vídeo Game (2)
Produto Audiovisual	Desenho (4), Filme (1), Fotos (3), Imagens (1), Internet (6), Jogos online (1), Jornais de televisão (1), Mensagens (1), MundoBita (1), Noticiários (1),

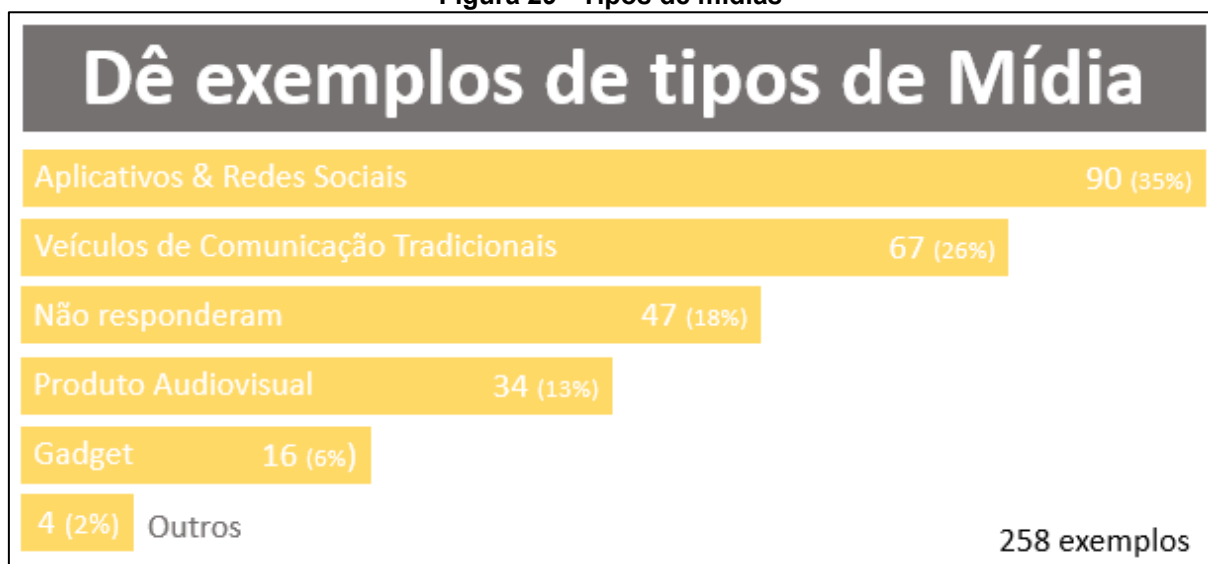
	Notícias (1), Patrulha Canina (1), Podcast (1), Programas de TV (3), Propaganda (3), Publicidade (1), Teletubes (1), Vídeo (3).
Veículos de Comunicação Tradicionais	Banner (1), Canais de TV (3), Folhetos (1), Jornal impresso (12), Livro (5), Outdoor (1), Painéis (1), Rádio (12), Revistas (6), Teatro (1), TV (24).
Outros	Coisas escritas (1), Interação de influencers digitais (1), Marcados (1), Meta (1)

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1.4 Bloco B: análise quantitativa e discussão

A Figura 29 representa a frequência das respostas do segundo bloco:

Figura 29 - Tipos de mídias



Fonte: Elaboração própria.

A análise das séries agregadas da Figura 29 apresenta um predomínio significativo da combinação de Aplicativos & Redes Sociais e Gadgets, totalizam 41%. A alta incidência sugere que os respondentes se valeram de suas vivências cotidianas com as plataformas digitais, limitando a gama de citações. Por outro lado, a análise da série Veículos de Comunicação Tradicionais em conjunto com Gadgets (51%) indica percepção ambígua, sugerindo confusão conceitual do suporte técnico como se fosse um tipo de mídia. Além disso, 47 de 127 respondentes, ou seja, uma parcela significativa que representa 37% dos participantes deixou de responder, sugerindo desconhecimento, insegurança ou falta de atenção ao enunciado. Por fim, foi observado 34 citações de produtos audiovisuais como desenhos, filmes, imagens,

incluindo, por exemplo, o desenho animado Patrulha Canina, como se fosse um tipo de mídia²⁷.

De modo geral, esses resultados indicam confusão entre meio e mensagem; suporte físico e tipo de mídia, e por fim, o digital e o midiático, conforme preconizado por McLuhan e Fiore (1967) e McLuhan (1964).

A fragilidade conceitual manifestada pelos respondentes é previsível, frequente e compreensível. Para superá-la, Buckingham (2022) sugere o reconhecimento das atuais corporações, para além da perspectiva de empresas de *tecnologia* para como empresas de *mídia*. Isso ajudaria a esclarecer o posicionamento delas na sociedade: compreender que elas são responsáveis pelo *hardware* e *software* dos novos meios de representação e comunicação implica estender o olhar para questões políticas, econômicas, sociais e culturais nas quais elas estão envolvidas. Essa constatação também passa por reconhecer que elas representam quase todo o mercado global de tecnologia e serviços digitais e estão entre as empresas mais rentáveis do mundo. Portanto, possuem grande força de mercado, conseguindo escapar de algumas responsabilidades pelo conteúdo que oferecem, inclusive de tentativas de regulação (Buckingham, 2022). Por sua vez, os chamados meios tradicionais - como cinema, rádio e televisão – vem sendo reinventados por meio do desenvolvimento de plataformas digitais e de aplicativos móveis desenvolvidos pela GAFAM.

A falta de familiaridade dos participantes com conceitos relacionados a mídia, a suporte técnico e suas implicações indica necessidade de propostas de EM que sensibilizem os estudantes a reconhecerem a presença de suportes físicos de mídia como extensão dos sentidos humanos; distinguirem os meios e seus impactos na produção, comunicação da mensagem; perceberem as fronteiras entre o aplicativo e as redes sociais, e analisarem os efeitos sociais e psíquicos das novas mídias a partir de um contexto histórico mais abrangente.

4.3.1.5 Bloco C: análise qualitativa

No Bloco C, foram analisadas as respostas dos estudantes quanto ao papel da mídia na sociedade. A análise qualitativa detectou que a maior parte dos participantes (65%) simplesmente não respondeu; os demais responderam apresentando as

²⁷ Mais uma vez, senso comum.

funções de comunicação, informação e socialização (28%) ou expressando sua opinião (7%) a respeito de usos e impactos da mídia na sociedade. O Quadro 20 apresenta seleção de seis respostas que oferecem um panorama representativo das categorias:

Quadro 20 - Amostra de respostas sobre o papel da mídia

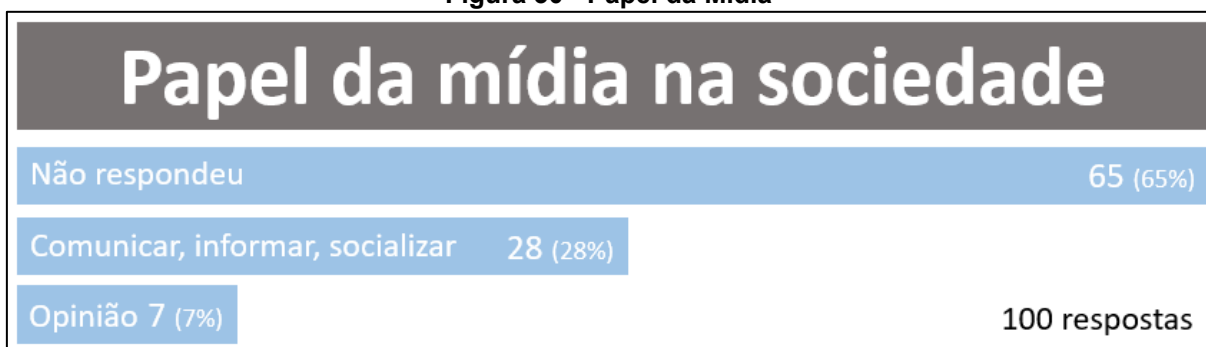
Participante	Resposta
22	O papel da mídia na sociedade é muito importante! Ela nos ajuda a ficar informados sobre o que está acontecendo no mundo , nos ensina coisas novas , nos diverte com histórias legais e nos conecta com outras pessoas, mesmo quando estão longe. É como uma janela que nos permite ver e aprender sobre muitas coisas diferentes
24	... o papel da mídia vem nos afetando muito, principalmente para a nova geração onde o problema de educação e competência vem piorando a cada dia, fazendo com que crianças não tenham experiências de fazer laços e passar por novos desafios onde é primordial para a criação de um ser humano com identidade própria.
65	a mídia tem o papel em tudo na sociedade, está nos jornais como também em livros mídias sociais e filmes.
71	A mídia é muito importante para a sociedade porque ela que transmite tudo o que sabemos .
108	Tem um papel importante na comunicação .
119	Na sociedade atualmente desempenha um papel bem confuso ...

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1.6 Bloco C: análise quantitativa e discussão

A Figura 30 apresenta uma síntese quantitativa das respostas que os estudantes apresentaram quanto ao papel que a mídia desempenha na sociedade:

Figura 30 - Papel da Mídia



Fonte: Elaboração própria.

Há diversas correntes de pensamento que discutem o papel da mídia como a teoria funcionalista (Lasswell, 1948), teoria hipodérmica (Lasswell, 1927), teoria dos efeitos limitados (Lazarsfel; Berelson; Gaudet, 1944), teoria dos usos e gratificações

(Katz; Haas; Gurevitch, 1973), teoria crítica (Adorno; Horkheimer, 1985) dentre outras. Descrever tais teorias não é o foco desta tese, uma vez que a proposta é manter a perspectiva do campo educacional sobre o objeto de estudo que é a educação e competência midiática. Tampouco se tinha expectativa de que os participantes elaborassem suas respostas à luz de tais teorias. No entanto, a pergunta visava diagnosticar o repertório dos estudantes sobre o papel da mídia enquanto cidadãos e participante ativo do debate público.

O respondente 22 apresenta um repertório razoável sobre o tema, mencionando o papel de informação, aprendizado, diversão e comunicação da mídia. O respondente 24 apresenta preocupações sobre o impacto negativo da mídia sobre a educação e o desenvolvimento das crianças. Por sua vez, os participantes 65, 71, 108 e 119 expressam compreensão genérica (*“mídia é tudo”*), centralidade da mídia na sociedade (*“tem um papel importante na comunicação”*), de principal fonte de informação que controla o que é conhecido e discutido (*“transmite tudo o que sabemos”*) ou percepção de incerteza ou ambiguidade sobre o papel da mídia (*“papel bem confuso”*).

As respostas desse bloco evidenciaram lacunas significativas na compreensão do papel da mídia na sociedade e na reflexão sobre ele. Determinadas indagações como: As mídias devem estar a serviço de quem? Das empresas ou da sociedade em geral? Com qual finalidade? E quais meios elas se utilizam para atingir seus objetivos? – seriam fundamentais para fomentar reflexões que transcenderiam a mera perspectiva do usuário e poderia levar os estudantes a considerar as mídias como força social capaz de moldar e refletir estruturas de poder.

4.3.2 Situação-Problema 2

A análise da Situação-Problema 2 (*Um amigo muito próximo quer discutir com você se ele deveria criar um perfil nas mídias sociais. O que diria a ele? Explique como funcionam empresas (Ex.: Meta) que oferecem mídias sociais.*) foi realizada em dois blocos. Cada segmento foi analisado qualitativamente pelo método do paradigma indiciário que gerou a possibilidade da análise quantitativa. Cada subseção foi encerrada com discussão dos resultados.

4.3.2.1 Bloco D: análise qualitativa

O Quadro 21 apresenta uma amostra de três respostas para cada categorização que emergiu para o Bloco D, no qual o estudante deveria emitir opinião se o amigo deveria criar ou não um perfil nas redes sociais:

Quadro 21 - Amostra sobre criar perfil nas redes sociais

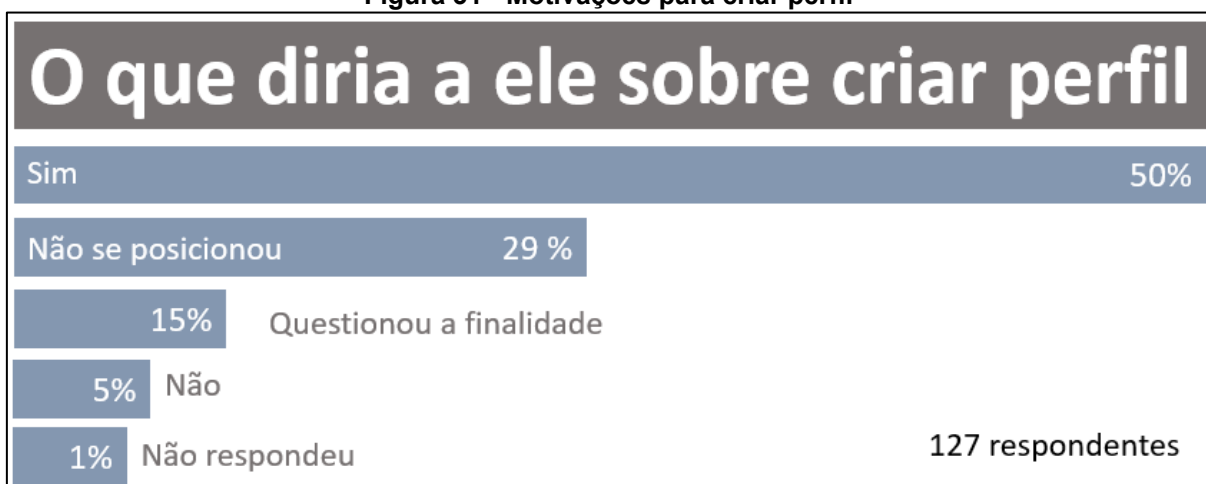
Categoria	Transcrição
Sim	#24: Diria para criar sim, pois infelizmente ainda hoje é onde você consegue ser visto pela sociedade, ainda mais se for para uma empresa fazendo com ela possa ser vista e implantada em uma sociedade #33: Eu o orientaria a criar, pois podem ser meios que proporcionam um grande desenvolvimento pessoal e social, porém, deverá se atentar às armadilhas que as redes oferecem. #116: Eu apoiaria, mas explicaria para ele os benefícios e malefícios das mídias sociais.
Não se posicionou	#50: Que dependendo do objetivo dele isso poderia ou ajudá-lo ou prejudicá-lo #66: Eu diria a ele que a escolha é dele mas eu pessoalmente não gosto da maioria das redes sociais. #84: Eu perguntaria qual seria o motivo que levou ele a ter essa ideia, para estimular o senso de crítica e não apenas o "fazer por que todos tem".
Questionou a finalidade	# 19: "Acredito que se for relacionado a trabalho/divulgação, seria interessante. Porém se for para uso lúdico, acredito que não seja recomendado. #21: "Diria que acharia algo interessante desde que ele não deixasse atrapalhar suas obrigações do dia." #30: "Ia falar pra ele que depende do objetivo que ele vai criar a conta, se for apenas para lazer, falaria pra ele ficar esperto e n se viciar, e conseqüentemente perder muito tempo, agora se ele for criar para abrir algum negócio ou empresa, com certeza vale a pena."
Não	#23: Eu diria que não, acredito que os contras são maiores que os prós, uma empresa como a meta por exemplo tem como foco o uso de seus dados para a venda para outras empresas, a única coisa que importa são seus dados e acredito que isso seja perigoso #44: eu falaria para não criar, pois faz muito mal para a cabeça em questão de comparação, vícios, e muitas outras situações ruins que é oferecido. pode sim trazer benéficos, mas vem acompanhado de muitos outros malefícios. #108: Eu não tenho, e não indicaria, por que nas redes sociais você fica escravo delas, você mostra toda sua vida para todo mundo.

Fonte: Elaboração própria.

4.3.2.2 Bloco D: análise quantitativa e análise

A Figura 31 apresenta as respostas relativas ao quarto bloco que solicitava um posicionamento do participante se o amigo deveria criar um perfil nas redes sociais:

Figura 31 - Motivações para criar perfil



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados indicam que metade dos respondentes indicou que o amigo deveria criar um perfil nas redes sociais, 34% se manifestou contrariamente ou não tinha posição definida. Chamou a atenção os 15% que condicionou a criação do perfil a circunstâncias específicas. Nessas duas categorias, os participantes expuseram que a criação do perfil se justificaria caso os motivos fossem profissionais ou sociais. Vários participantes fizeram recomendações sobre uso e comportamentos na plataforma digital além de citar vantagens e desvantagens associadas ao ingresso na rede.

Romero-Rodrigues *et al.* (2016), pesquisadores da Red Alfamed, discutem as consequências do acesso dos cidadãos ao celular sem nenhum tipo de preparo ou capacitação. Para os autores, quando esses indivíduos acessam o supersaturado ecossistema informacional sem nenhuma sensibilização quanto à sua *infodieta*²⁸, surge o fenômeno denominado “analfanautas”: pessoas que, embora possuam competências digitais²⁹ para interagir com celular, internet e suas plataformas, carecem de competência midiática³⁰ e informacional³¹, o que as leva à *infoxicação*³² e à falta de percepção quanto a desinformação estrutural. Trata-se de um termo que

²⁸ *Infodieta* refere-se à dieta informacional, envolve os hábitos de consumo de informação de uma pessoa (Romero-Rodriguez *et al.*, 2014).

²⁹ Competência digital refere-se à utilização de ferramentas que facilitam a análise de compreensão da informação.

³⁰ Competência midiática vem da necessidade de educar para os meios e desenvolver o pensamento crítico sobre eles.

³¹ Competência informacional tem origem na biblioteconomia, envolve identificação da necessidade, busca e acessar uma solução de informação.

³² Sobrecarga informativa (Romero-Rodriguez *et al.*, 2014).

faz uma analogia à expressão analfabeto funcional, aquele que consegue decodificar um texto, porém é incapaz de ter uma compreensão mais ampla da realidade. No caso dos analfanautas, quando têm acesso a esses ecossistemas informacionais - o que geralmente acontece por meio das redes sociais - acabam por ter contato com uma quantidade exorbitante de conteúdo, dos quais nem sempre são capazes de filtrar e processar criticamente. Desprovidos de habilidades de seleção, revisão e avaliação da informação recebida, compartilham e viralizam conteúdos pseudo-informativos, sobrecarregando ainda mais o ambiente informacional gerando, assim, um círculo vicioso.

4.3.2.3 Bloco E: análise qualitativa

A análise qualitativa do que foi requisitado no bloco E (“*Explique como funcionam empresas (Ex.: Meta) que oferecem mídias sociais.*”) identificou que somente 32% dos estudantes efetivamente responderam.

A categorização de respostas foi realizada tendo como referência o Modelo Conceitual dos Mecanismos de Atração das Redes Sociais (Figura 4) para buscar indícios se o participante entendia a dinâmica de negócios das redes sociais pelo âmbito Socialização e Pertencimento, Atenção ou Dados, sendo que esse último pode se dividir pelo critério da finalidade (dados para fins de Marketplace, Monitoramento ou Manipulação).

Dessa forma, foi possível identificar estudantes que percebem o modelo de negócio das redes sociais pela sua aparência inicial: uma plataforma de socialização e informação. O Quadro 22 apresenta uma amostra destas respostas:

Quadro 22 - Amostra de respostas no âmbito Socialização e Pertencimento

Participante	Transcrição
15	<i>As mídias sociais são um lugar onde todos podem criar um perfil. A Meta por exemplo é a empresa que fornece o Facebook, no Facebook podemos nos comunicar com outras pessoas, criar vínculo, pesquisar informações e etc..</i>
20	<i>As empresas que oferecem as mídias, disponibilizam sites e apps onde as pessoas se cadastram e postam o que desejam desde que sigam as regras propostas da plataforma.</i>
68	<i>As empresas de mídias utilizam a rede para conectar as pessoas em um único ambiente, por meio de um algoritmo etc..</i>

Fonte: Elaboração própria.

Esta seleção demonstra percepções que as plataformas são espaços para as pessoas se conectarem (#15 e #68) e de busca de informações (#15). São respostas desprovidas de entendimento sobre como as empresas são remuneradas, apresentam a noção de senso de gratuidade para o usuário além da necessidade de conformidade de comportamento com as regras (#20). O participante #68 expressa percepção sobre o algoritmo para fins de conexão social.

A análise das respostas permitiu identificar estudantes que percebem o modelo de negócio das redes sociais por meio da chamada indústria da Atenção. O Quadro 23 apresenta uma amostra de respostas que bem representam este grupo:

Quadro 23 - Amostra de respostas no âmbito da Atenção

Participante	Transcrição
10	<i>Falando mais especificamente das empresas, elas visam prender as pessoas na forma de estimular dopamina através de sistemas como de cassino. Esse sistema podemos usar o reels, onde as pessoas ficam rolando buscando algo que não estão procurando.</i>
19	<i>As empresas fornecem plataformas de compartilhamento, exemplo, a Meta. Porém por trás da fachada existe um algoritmo que conduz as pessoas a ficarem viciadas e isso afeta negativamente o funcionamento do nosso cérebro.</i>
43	<i>Empresas que oferecem mídias sociais não se importam com a saúde mental dos usuários. Para essas empresas, o tempo de uso da mídia social (produto) é o mais importante pois é o que gera lucro. Quanto maior o tempo de uso do usuário, melhor para as empresas.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os três respondentes mencionam o interesse de tais corporações em prender a atenção (#10), para que as pessoas gastem tempo (#43) na plataforma, o que geraria lucro (#43), assemelhando-se ao sistema de cassino (#10). O algoritmo, a partir desta percepção, possui a finalidade de dependência da rede (#19) e o estímulo a dopamina (#10). O participante #43 demonstra preocupações quanto à saúde mental dos usuários.

Um grupo de participantes apresentou respostas que mencionavam o acesso ou captura de Dados. O Quadro 24 apresenta uma amostra dessas respostas:

Quadro 24 - Amostra de respostas no âmbito Dados

Participante	Transcrição
16	<i>A Meta por exemplo, é dona das maiores redes sociais, do Instagram, do Facebook e do WhatsApp, com isso ela possui acesso aos dados de muitas pessoas, temos que tomar cuidado com as informações que disponibilizamos.</i>
18	<i>As empresas funcionam roubando e descobrindo seus dados para utilizados dos seus gostos para vender</i>
73	<i>As empresas que oferecem mídia sociais elas asseguram os dados e até mesmo sua identidade, no entanto, nem tudo está sob a proteção de dados, com isso há de haver um cuidado. De maneira geral, ao criar um perfil seria um fator promissor na vida pessoal deste amigo.</i>
78	<i>...empresas que disponibilizam mídias sociais como Facebook ou o antigo twitter são criadoras de conteúdo ou de comunicação e transporte de informações, também usas os dados que você disponibiliza para elas para gerar conteúdo personalizado para você, usar mídias sociais pode ser benéfico assim como maléfico para você, tome cuidado com golpes na internet</i>
82	<i>Mídias sociais só querem absorver o máximo de nossas informações pessoais e gerar um banco de dados. Mídias Sociais para eu serve para você expor sua vida e ver a vida do outro.</i>
96	<i>Meta oferece as principais redes sociais, porém muitas informações podem vazar</i>
118	<i>Já sobre a funcionalidade diria que é um serviço de compartilhamento de dados e interação social com nossos colegas e amigos.</i>
123	<i>diria que as empresas coletam informações que você mesmo permitiu que ela use da forma que quiser, mas que diretamente não o atrapalharia em nada provavelmente.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As respostas #16 (“temos que tomar cuidado”), #73 (“há de haver um cuidado”), #78 (“tome cuidado com golpes”), #96 (“muitas informações podem vazar”) revelam preocupação com o vazamento dos dados para fins de golpes financeiros como a maior preocupação quanto à segurança das redes.

A concepção dos participantes #82 (“só querem absorver o máximo de nossas informações pessoais e gerar um banco de dados”), #18 (roubando e descobrindo seus dados...para vender) #96 (“se limita que as redes são um serviço de compartilhamento de dados”) apresentam a noção descontextualizada de captação dos dados (dados para quê? Para quem? Com que finalidade?), não expressando qual seria o motivo das empresas em deter tais informações.

O participante #123 culpabiliza o indivíduo e não pondera os reais desdobramentos: “dados que você mesmo permitiu que ela use da forma que quiser, mas que não o atrapalharia em nada provavelmente”.

A análise de respostas também identificou indivíduos que percebem os dados especificamente para fins de anúncio personalizado e venda de produtos e serviços. O Quadro 25 apresenta uma amostra dessas respostas:

Quadro 25 - Amostra de respostas no âmbito Marketplace

Participante	Transcrição
1	<i>Empresas como a Meta, que oferecem mídias sociais, ganham dinheiro principalmente através de publicidade. Elas coletam dados sobre os usuários para mostrar anúncios mais direcionados e, assim, aumentar a eficácia dos anúncios para as empresas. É importante entender como essas empresas lidam com a privacidade dos usuários e como os dados são utilizados.</i>
34	<i>As empresas de mídia, ganham dinheiro fazendo coletas de dados sobre o que os usuários gostam e mais consomem, a partir disso, desenvolvendo propaganda focadas a determinado público.</i>
100	<i>Explicaria que plataformas como as da Meta coletam dados pessoais para personalizar anúncios, o que sustenta seus negócios.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As respostas #1, #34 e #100 expressam a percepção de que os dados são utilizados para anúncios personalizados. O participante #1 faz recomendações sobre privacidade dos dados e sua utilização e o participante #100 afirma que é a venda de dados para personalização de anúncios que sustenta os negócios das redes sociais.

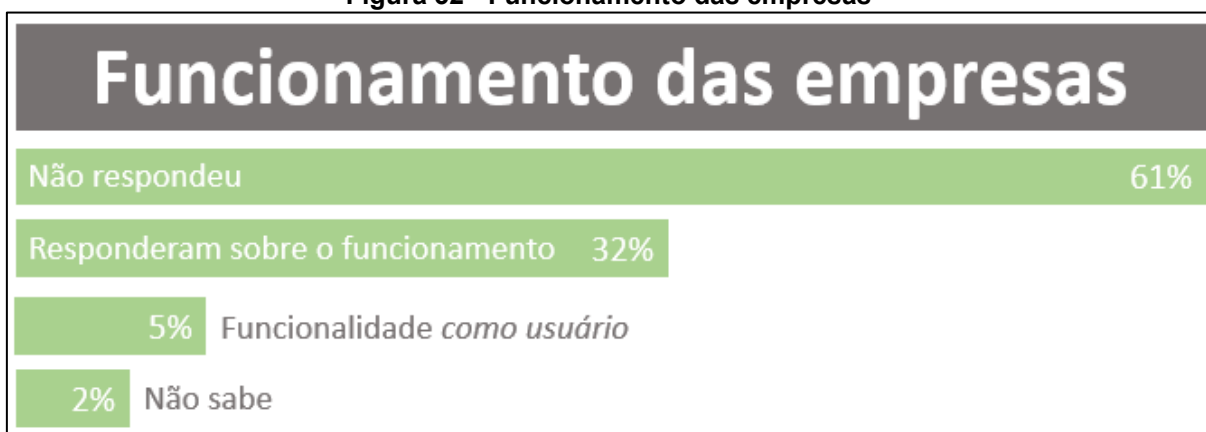
Para complementar a análise, nenhum participante demonstrou percepção sobre a utilização dos dados com finalidade de Monitoramento e Manipulação de opiniões. A ausência remete a urgência de implementação de programas de EM³³ que promovam um entendimento a partir dos impactos das novas mídias na realidade atual nos âmbitos cultural, social, político e econômico.

4.3.2.4 Bloco E: análise quantitativa e discussão

A análise quantitativa apontou que apenas 41 participantes (32%) elaboraram respostas sobre o funcionamento das corporações de mídias. A Figura 32 demonstra que a maior parcela (63%) dos participantes não respondeu ou assumiu não saber sobre como funcionam empresas que oferecem mídias sociais:

³³ Para além de regulação do comportamento dos usuários nas redes.

Figura 32 - Funcionamento das empresas



Fonte: Elaboração própria.

As respostas de 41 (32%) estudantes foram analisadas à luz do paradigma indiciário e do Modelo Conceitual dos Mecanismos de Atração das Redes Sociais proposto nesta tese (vide Figura 4), que proporcionou um entendimento das concepções prévias destes alunos sobre o modelo de negócios das empresas que oferecem plataformas de redes sociais. A Figura 33 apresenta a frequência e os respondentes de acordo com suas percepções:

Figura 33 - Compreensão sobre o funcionamento das empresas



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 33 representa como 34% dos estudantes percebem o modelo de negócio das redes sociais pela sua camada mais visível: uma plataforma voltada à socialização e ao senso de pertencimento. Em seguida, 24% demonstram reconhecer

que as plataformas coletam dados para fins de comercialização de produtos e serviços (*marketplace*), enquanto 22% indicam estar cientes da captura de dados, embora não compreendam claramente a finalidade dessa operação. Da maneira semelhante, 20% entendem que as plataformas buscam manter a atenção dos usuários, mas não associam claramente a estratégia com os objetivos específicos. Por fim, a extração de dados com fins de monitoramento e manipulação permanecem numa dimensão oculta, ainda não reconhecida pela maioria dos estudantes.

4.3.2.5 Síntese dos resultados das situações problemas e os estágios dos estudantes

A partir da análise da resolução das situações-problema e do questionário, três participantes foram selecionados como representantes dos estágios iniciante, intermediário e avançado em relação à CM.

Essa escolha se deu a partir da resposta do participante sobre a dinâmica de negócios das organizações que detém de redes sociais, conforme Modelo Conceitual dos Mecanismos de Atração das Redes Sociais (Figura 4). Vale ressaltar que o universo desta seleção tinha como referência a análise das respostas dos 127 respondentes e não há pretensão de se fazer generalização dessa amostra.

Para representar o nível iniciante, foi selecionado um participante que não havia feito nenhuma menção sobre o funcionamento das corporações. No nível intermediário, foi escolhido um respondente que se posicionou no nível da Atenção. O participante do nível avançado foi selecionado pelo posicionamento no nível *Marketplace*.

O Quadro 26 apresenta respostas de representantes de cada estágio:

Quadro 26 - Questionários respondidos por estudantes em diferentes estágios

QUESTIONÁRIO	INICIANTE	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO
1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:	Instagram	Instagram	Instagram
2 - A quem pertence a rede social que você escolheu?	Minha	Meta	Mark Zuckerberg
3. O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?	Fotos e vídeos	Ela comercializa tecnologia que ficam mais fácil	Essa rede é utilizada para exposição das vidas pessoais,

		para as pessoas se conectar.	comercialização de produtos e também como uma forma de Marketing .
4. Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?	Não sei	Ela gera lucro criando as tecnologias e desenvolvimento cada vez mais, fazendo com que a sociedade fique mais ansiosa em usar.	Como forma de publicidade, anúncios e serviços pagos .
5. Quem adquire os produtos ou serviços que esta rede social comercializa?	Pessoas com interesses em comum	A sociedade.	Toda comunidade formada pelo aplicativo e a influência as pessoas que possuem acesso à internet.
6. Quem fornece os produtos ou serviços que são comercializados por esta rede social?	Os influenciadores principalmente, que fazer vídeos para seu público, fazendo propagandas e outra coisas	Meta.inc	As grandes empresas
7. O que esta rede faz para se tornar atrativa para quem a remunera?	A quantidade de pessoas envolvidas, a facilidade de "controlar" as pessoas	Ela cria e desenvolve cada vez mais, inovando a tecnologia, o que faz com que as pessoas sentem mais facilidade de se comunicar.	Ela traz uma visão da "vida perfeita" que quer ser alcançada por grande parte da sua comunidade e as publicidades feitas por empresas e influenciadores digitais.
8. O que você faz quando não está "navegando" nas redes sociais?	Jogando e estudando	Eu leio, escuto música e estudo.	Estudando ou dormindo.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 26 apresenta o estudante em estágio denominado iniciante que não apresenta clareza quanto a quem é cliente, fornecedor, o produto que é comercializado e como é gerado o lucro. Além disso, ele acredita que é o engajamento e o controle de pessoas que torna a rede atrativa. O estudante médio, por sua vez, menciona a empresa Meta como proprietária e fornecedora dos produtos comercializados pela rede social, entendendo que a corporação comercializa e gera

lucro desenvolvendo tecnologias. Já o estudante avançado afirma que são os anúncios e os serviços pagos que são comercializados e geram o lucro para as redes sociais.

O Quadro 27 apresenta a resolução elaborada por esses estudantes diante da Situação-Problema 1:

Quadro 27 – Diferentes estágios Situação-problema 1

Estágio	Resposta
Nível Iniciante	As mídias são formas de compartilhar a informação , podendo ser informações que sejam úteis ou várias vezes propagandas enganosas , hoje em dia o mundo vem muito mascarado e fica cada vez mais difícil distinguir a verdade das fake news .
Nível Intermediário	Para uma criança de 7 anos, explicaria que a mídia é um local para pesquisas, conversar com uma pessoa que está longe, desenvolver comunicação com outros grupos sociais, como o Facebook e o Instagram que permitem que você se relaciona com outros grupos, mas também explicaria os riscos e alertaria para tomar cuidado com informações pessoais . O papel que a mídia desempenha na sociedade é o desenvolvimento da socialização com outras pessoas, o papel de enviar informações (como por exemplo, o Rio Grande do Sul que está acontecendo essas enchentes, os influenciadores e as pessoas estão aproveitando o papel da mídia para ajudar o pessoal)
Nível Avançado	Explicaria que as mídias são meios de se comunicar , como a televisão, as redes sociais e a internet em geral. Para a sociedade, a mídia acaba tendo o papel de moldar a maneira como as informações chegam nas pessoas , e até uma grande influência na formação de opiniões da população .

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro respondente encara a mídia como lugar de informação, seja ela útil ou não, incluindo as propagandas enganosas e afirmando dificuldade em distinguir verdade de *fake news*; não exemplifica tipos de mídia. O segundo amplia a explicação de mídia como lugar de pesquisa e conversa individual ou em grupos; cita mídias sociais como exemplo de mídias. O terceiro a denomina mídia como meio de comunicação, oferece exemplos de mídias tradicionais (televisão) e emergente (redes sociais).

A primeira resposta não contempla nenhuma informação sobre o papel da mídia na sociedade. O respondente intermediário abrange socialização e informações importantes a serem oferecidas à sociedade como, por exemplo, a enchente no Rio Grande do Sul. O avançado vai além, citando a capacidade da mídia em moldar a informação e por isso, ter influência na formação de opinião.

O Quadro 28 apresenta a resolução elaborada por estes estudantes diante da Situação-Problema 2:

Quadro 28 - Diferentes estágios Situação-problema 2

Estágio	Respostas
Iniciante	Diria que sim, é interessante pois você faz muitas amizades e é uma ótima forma para melhorar nossas características conversativas (SIC) .
Intermediário	Eu primeiro veria o porquê de ele querer criar um perfil na mídia social e diria para ele fazer, mas tomar cuidado com as informações que são passadas e com as influências ruins que cercam a mídia. As mídias sociais são um lugar onde todos mundo pode criar um perfil. O Meta por exemplo é a empresa que fornece o Facebook, no Facebook podemos nos comunicar com outras pessoas, criar vínculo, pesquisar informações e etc...
Avançado	Eu o encorajaria, pois acredito que nos dias atuais as mídias são muito importantes para conviver na sociedade, mas também o alertaria sobre os problemas que podemos encontrar. As mídias sociais acabam moldando as nossas opiniões , e nos apresentando vários conteúdos , que acabam influenciando a nossa comunicação com nosso ciclo social, mas também nos traz problemas que geram consequências negativas. O uso excessivo das mídias pode moldar a forma como enxergamos a sociedade, acreditando que tudo que encontramos nas redes sociais, são verdades absolutas, e isso nos faz perder a nossa individualidade, fora a exposição excessiva , que acabamos não tendo controle de onde pode chegar, nos deixando expostos a possíveis situações perigosas. Aplicativos como Instagram e Facebook, são usados para a comunicação e também como ferramentas para publicidade e entretenimento , muito presentes em nosso cotidiano. [grifo nosso]

Fonte: Elaboração própria.

A primeira resolução de situação-problema fica restrita ao nível usuário com fins de socialização. A resposta do participante de nível intermediário, além da conexão com pessoas é complementada com pesquisa informações, cita o nome da empresa proprietária da rede social. O terceiro participante aborda a apresentação de vários conteúdos que influenciam a forma como percebe a sociedade, faz recomendações sob a perspectiva de usuário de rede como o uso ou exposição excessiva e menciona que os aplicativos são utilizados para comunicação, mas também servem como ferramentas para publicidade e entretenimento.

4.3.2.6 Análise dos instrumentos e dos resultados das situações-problema

Esta subseção tem como objetivo realizar uma síntese quanto à efetividade dos dois instrumentos - questionário e situações-problema - no diagnóstico de CM sob o enfoque do capitalismo digital.

Ao retomar o conceito de avaliação de competência, as duas situações-problema se caracterizaram por serem desafios corriqueiros: uma criança procurando entender o que é mídia e um adulto buscando orientação se deveria ou não criar um perfil nas redes sociais. Esses dois contextos deram a oportunidade de cada respondente explicitar, ou dar indícios, de sua familiaridade sobre o contexto do capitalismo digital, do conhecimento sobre mídia e, por fim, do desenvolvimento de sua CM (conhecimentos, habilidades e atitudes, que podem ser mobilizados na solução de problemas inerentes ao uso de mídia).

As resoluções das situações-problema confirmaram que a compreensão mais clara sobre funcionamento do modelo de negócio de tais corporações cria um conhecimento relevante. Esse conteúdo é mobilizado com outros recursos - habilidades e atitudes - em problemas cotidianos relacionados à mídia.

É possível afirmar isso cruzando os resultados do questionário com a situação-problema. Os estudantes com maior grau de conhecimento quanto ao capitalismo digital tiveram condições de emitir respostas com soluções mais adequadas. É importante observar que quando uma pessoa recorre à opinião de outra, o indivíduo que responde exerce influência significativa sobre como a primeira pessoa será introduzida a uma nova realidade. O conhecimento sobre o funcionamento das redes para além do nível de usuário, beneficia não somente o indivíduo, mas também pode gerar um efeito dominó, impactando e orientando outras pessoas que eventualmente dialoguem com ele.

Nesse sentido, compreender o funcionamento de tais corporações e as diferentes finalidades da comercialização dos dados são aspectos importantes para abordar problemas cotidianos relacionados à mídia. Entende-se que, à medida que um número maior de pessoas se tornar mais sensível a esse tema, pode ser gerado um efeito cascata que impacta toda a sociedade.

Para finalizar essa subseção, é importante enfatizar que a análise das soluções relativas à situação-problema permitiu duas observações importantes.

A primeira é que é possível afirmar que há desconhecimento dos estudantes quanto ao modelo de negócios das empresas de mídia. A segunda observação refere-se à efetividade das situações-problema quando comparada com as perguntas abertas do questionário. O objetivo não era comparar as duas enquanto métodos, mas que o questionário oferecesse mais indícios que as respostas das situações-problema realmente refletisse o grau de familiaridade com o capitalismo digital. Ainda assim, a

comparação das respostas dos dois métodos permitiu observar que o questionário proporcionou subsídios importantes para identificação de lacuna de conhecimento. No entanto, as situações-problema se mostraram mais potentes, práticas e contextualizadas ao exigir do respondente a mobilização dos outros dois elementos do CHA (habilidades e atitudes). Elas desafiaram os participantes a se articular em uma lógica do saber-agir, o que favorece a reflexão crítica e possibilita discussões mais amplas em sala de aula, contribuindo para uma abordagem educacional mais humanista.

4.4 Grupos Focais

A fase 6 da pesquisa-intervenção contou com a realização de cinco grupos focais. A subseção 3.4.1 e o Apêndice C descreveram como foi realizada a análise dos diálogos que deu origem aos sinais e indícios. Assim, esta subseção tem como foco apresentar as análises quantitativas e discutir os resultados.

A pergunta 1 do grupo focal (*Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?*) apresentou 133 indicadores agrupados em 12 sinais, que foram reunidos por afinidade, geraram os chamados indícios, elementos centrais do paradigma indiciário, que foram categorias mais abrangentes e significativas sobre o tema pesquisado e que permitiram compreender e desvelar a realidade experimentada e narrada pelos grupos focais. O Quadro 29 apresenta os sinais e indícios encontrados na pergunta 1 do grupo focal:

Quadro 29 - Sinais e indícios encontrados na pergunta 1

Pergunta 1: Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?	
Sinais	Indícios
<p>S1: Mídia como meio de comunicação (13)</p> <p>S2: Mídia como Informação (16)</p> <p>S3: Mídia como entretenimento (9)</p> <p>S4: Mídias sociais (9)</p> <p>S5: Tipos de Mídia (8)</p> <p>S6: Recorre à Projeção (10)</p> <p>S7: Estratégias utilizadas para explicar (16)</p> <p>S8: Prós e contras (4)</p> <p>S9: Benefícios (3)</p> <p>S10: Riscos (34)</p> <p>S11: Não é hora de mídia social (6)</p> <p>S12: Sensação de que criança já nasce sabendo (5)</p>	<p>I1 (Indício 1): O que é mídia 5 Sinais (S1, S2, S3, S4, S5) – 55 Indicadores</p> <p>I2 (Indício 2): Como explicar (16I-2S) 2 Sinais (S6, S7) – 16 Indicadores</p> <p>I3 (Indício 3): Necessidades de cuidados (52I-5S) 5 Sinais (S8, S9, S10, S11, S12) – 52 Indicadores</p>

Fonte: Elaboração própria.

Os três indícios revelaram que os participantes, de modo geral, deram os seguintes passos para solucionar a situação-problema 1: a) recorreram ao conceito de mídia que estavam familiarizados (I1); b) exploraram diferentes formas de explicação (I2); e c) identificaram necessidades de cuidados (I3).

No primeiro indício, o conceito de mídia elaborado por eles se concentrou em quatro perspectivas: mídia como meio de comunicação (S1), informação (S2), entretenimento (S3) e mídias sociais (S4), apontando que as respostas ficaram próximas ao que é mais aparente e óbvio e não no que é mais relevante, não explícito e complexo.

As estratégias de abordagem utilizadas incluíram a projeção de criança próxima ao convívio (S6), a adequação de explicação ao contexto (S7). Esse processo se alinha com a abordagem psicológica dos mecanismos de projeção e identificação descrito por Morin (1983), nos quais as pessoas tendem a projetar figuras conhecidas para facilitar e adequar a linguagem e o conteúdo ao nível de compreensão do interlocutor, facilitando a comunicação.

Em relação às necessidades de cuidados (I3), são ponderados os prós e os contras (S8): posteriormente, são listados os benefícios (S9) e riscos (S10) associados além de declararem que não é hora de uma criança interagir com as mídias sociais (S11). Os participantes assumiram a sensação de que as crianças já nascem sabendo lidar com as mídias (S12). Essa impressão remete ao termo cunhado por Prensky (2001) “nativos digitais”³⁴, que descreve a geração que cresceu imersa em tecnologias, demonstrando familiaridade e uso intuitivo com os *gadgets*. Embora os jovens participantes do grupo focal façam parte justamente da geração denominada nativos digitais descritos pelo autor há mais de 20 anos, é curioso observar como eles também tem a mesma percepção de Prensky quanto às habilidades tecnológicas da geração posterior a eles. É importante destacar que o domínio de competências

³⁴ A sensação dos participantes de que as crianças têm mais familiaridade com tecnologia remete a sensação semelhante que os atuais adultos têm em relação às gerações mais jovens: eles seriam mais ágeis com a tecnologia, enquanto os mais velhos aprendem com maior esforço, sugerindo que há uma distância entre crianças e adultos na cultura digital e nos usos da tecnologia. Fantin (2016) discorre a respeito do tema a partir de argumentos de Buckingham e Rivoltella, entre outros autores, constatando que se trata de uma falsa percepção. (continua)
Os chamados “nativos digitais” demonstram, na prática, competência de uso nos dispositivos que mais lhe interessam. Operacionalizar com facilidade e rapidez, nem sempre, implica ter consciência sobre o uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre o seu funcionamento. Ou seja, de uma maneira geral, não é possível isolar a tecnologia e seus efeitos sobre as gerações, porque coexistem outros elementos que as afetam como o contexto social, político, econômico e cultural.

técnicas digitais por parte das crianças, não implica, necessariamente, em maturidade cognitiva e crítica para se relacionar com as mídias. Para além desta observação, vale ressaltar que essas habilidades digitais estão mais alinhadas com o conceito de Competência Digital³⁵, que se diferencia significativamente da noção de CM.

O Quadro 30 apresenta a análise das respostas sobre os passos realizados para resolver a situação-problema 2:

Quadro 30 - Sinais e indícios encontrados na pergunta 2

Pergunta 1: Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?	
SINAIS	INDÍCIOS
S1: Questiona o objetivo (14) S2: Recorre a projeção (9) S3: Conexão social (11) S4: Necessidades de Cuidados (33) S5: Riscos (19) S6: Benefícios (21)	I1 (Indício 1): Como responder 2 Sinais (S1, S2) – 23 Indicadores I2 (Indício 2): Emite opinião 2 Sinais (S3, S4) – 44 Indicadores I3 (Indício 3): Expõe riscos e benefícios 2 Sinais (S5, S6) – 40 Indicadores

Fonte: Elaboração própria.

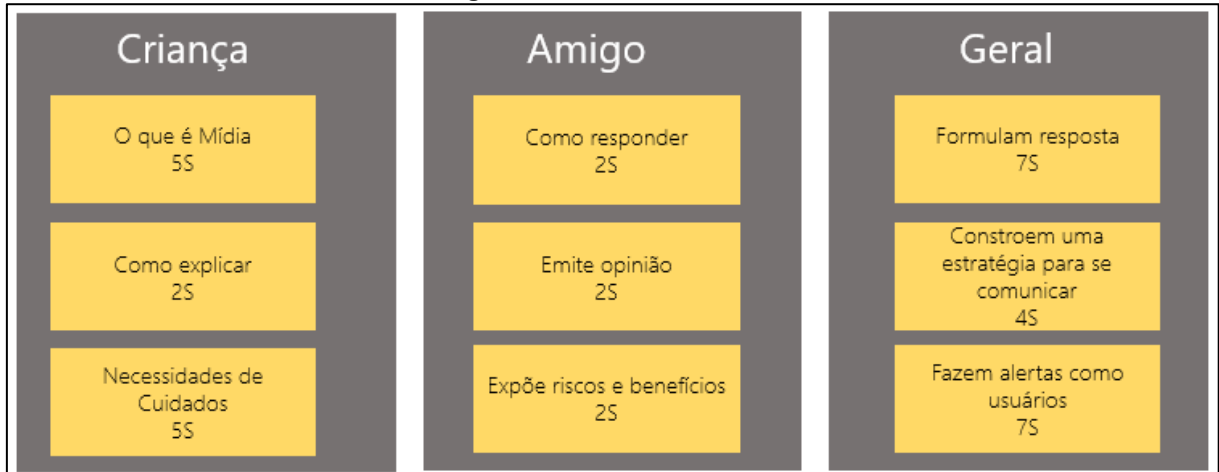
Os três indícios para solucionar a situação-problema 2 indicam que os participantes, de modo geral, realizaram seguintes passos: a) primeiramente elaboram estratégias sobre como responder à pergunta do amigo (I1); b) emitiram sua opinião (I2) e, por fim, c) expuseram os riscos e os benefícios das redes sociais percebidos por eles (I3).

As estratégias utilizadas para responder concentraram-se em questionar o amigo sobre o motivo de criar um perfil nas redes sociais (S1), além de recorrer à projeção de pessoas mais velhas que ainda não possuem perfil (S2). Para emitir opinião, os participantes enfatizaram a conexão social (S3) e fizeram recomendações sobre os cuidados (S4) a serem tomados quanto a criação do perfil além de elencar uma série de riscos e benefícios relacionados à rede (S5 e S6).

³⁵ Competência digital é a capacidade de manejar as ferramentas que facilitam a análise e compreensão da informação que é acessada por meio das novas tecnologias (Romero-Rodriguez *et al.*, 2016).

Com o objetivo de obter um panorama geral das respostas, os indícios das duas soluções-problema foram reunidos. A Figura 34 ilustra o resultado:

Figura 34 - Indícios Gerais



Fonte: Elaboração própria.

No caso da situação-problema da criança, os participantes se ocuparam mais em expor as necessidades de cuidados e riscos (9S), provavelmente considerando a idade e o encaminhamento dados pela resposta. Para o amigo, os participantes se preocuparam igualmente em emitir a opinião (2S), expor os riscos e benefícios de se criar um perfil nas redes sociais (2S) e no cuidado com a estratégia para se comunicar (2S).

Considerando as análises das duas situações-problema a partir do paradigma indiciário revela um forte indício de como os participantes pensam e procedem: a) o principal esforço foi direcionado a fazer alertas quanto ao uso de mídias sob a perspectiva utilitária de usuários (11S); b) formularam a resposta requerida pela situação-problema (6S); c) cuidaram da forma de se comunicar com o interlocutor (5S).

Embora a ênfase nos riscos da mídia pareça justificar a inclusão de propostas de EM voltada à proteção e segurança, Buckingham (2022) e Livingstone (2019) ressaltam a relação entre riscos e benefícios. Segundo os autores, os usuários mais assíduos nas redes sociais, são justamente os que mais aproveitam os benefícios, mas também que mais se expõem aos riscos. Dessa forma, minimizar suas experiências pode implicar na redução dos benefícios. Para Buckingham (2022), a abordagem binária para distinguir riscos e benefícios desconsideraria a complexidade

e diversidade das práticas midiáticas, podendo resultar em propostas de educação reducionista, desarticulada e até contraditória.

4.4.1 Conhecimentos

Uma vez identificados os fortes indícios para resolução da situação-problema, a discussão no grupo focal foi direcionada para identificar a dinâmica e o estágio de CM (como mobilizam Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) dos participantes. A Figura 35 ilustra o resultado da pergunta “Quais foram os conhecimentos que você utilizou para solucionar estes desafios?”:



Fonte: Elaboração própria.

A análise a partir do paradigma indiciário apontou que 70% participantes do grupo focal afirmaram ter recorrido ao conhecimento empírico para solucionar as situações-problema. Os indícios que compuseram esse paradigma indiciário foram “minha vivência”, “experiência de vida”, “conhecimento bem pessoal”, “o fato de ter trabalhado com crianças”, “experiência com pessoas próximas”.

Estas afirmações remontaram a necessidade de distinção entre conhecimento empírico e senso comum, uma vez que a dimensão “conhecimento”, elemento constituinte da tríade CHA está relacionado a conceitos.

Historicamente, o homem interagiu com a natureza e com os objetos a sua volta e ao longo desse processo, foi aprendendo a interpretar o mundo a partir de suas referências sociais e culturais. A construção do conhecimento é um processo dinâmico e inacabado e foi se dando a partir das experiências humanas, numa constante assimilação do mundo interior e exterior, o que requer adaptação e interpretação. Diante da necessidade de resolver os problemas da vida, surgiu o senso comum, caracterizado pelo modo instintivo, intuitivo e espontâneo, que geralmente vem carregado de opiniões e emoções, possuindo características de falibilidade, superficialidade e falta de criticidade. Assim, é característico do senso comum refletir o nível de conhecimento que predomina num dado momento histórico (Fonseca, 2002; Tartuce, 2006).

Quando 70% dos participantes afirmam que recorreram à suas experiências pessoais ou as vividas por outrem para solucionar as situações-problema, é possível inferir que as respostas estão carregadas de conhecimento empírico e senso comum. O uso excessivo de respostas baseadas em vivências revela a carência de um sistema conceitual e corrobora a urgência de EM que possa proporcionar às pessoas compreensão mais abrangente sobre a mídia.

Esse resultado também reforça a importância de se realizar diagnóstico das concepções prévias dos educandos para o planejamento de prática pedagógica sobre o tema. As vivências e experiências dos estudantes trazidas para a sala de aula podem se tornar a matéria-prima para, a partir delas, desenvolver práticas pedagógicas integradas e coordenadas até a compreensão de conceitos mais sofisticados com princípios e fundamentos que as sustentam. Os conceitos se tornam imprescindíveis para interpretar o mundo no qual vivemos e refletir sobre os fenômenos que ocorrem. Além disso, conceitos bem consolidados podem ser relacionados e servir de apoio para compreender outros contextos similares. Trata-se de uma ação pedagógica que exige grande atividade mental para professores e para estudantes, mas que, ao final, pode proporcionar compreensão mais abrangente e condizente com a realidade e compreensão dos discentes sobre a mídia.

Retomando a análise da discussão do grupo focal, as demais respostas em relação aos conhecimentos utilizados foram divididas por similaridade em três grupos: (a) conceito de mídias ou redes sociais e funcionamento do aplicativo; (b) informações, *fake news* e notícia; e (c) conceitos diversos.

Os participantes do primeiro grupo alegaram ter utilizado conhecimentos de mídia ou de redes sociais, porém não detalharam quais conceitos empregaram da mesma forma que afirmaram conhecer o funcionamento do aplicativo o que por si só, não é suficiente para atestar domínio efetivo sobre as ferramentas e técnicas.

Ter experiência sobre algo é diferente de ter conhecimento sobre este mesmo objeto. Uma pessoa pode vivenciar um passeio a um parque de diversões, experimentar o carrossel, e mesmo após a sua experiência, continuar não entendendo sobre os conceitos de força centrífuga, atrito e conservação de energia presentes nesta atração. Da mesma forma, ter experiências com as mídias sociais e saber como elas funcionam, não implica possuir um suporte teórico necessário sobre elas. Além disso, fazer uso das mídias digitais e dominar o funcionamento do aplicativo está mais próximo da noção de competência digital, que envolve saber acessar a internet, interagir nas redes sociais. Essa competência específica não inclui as habilidades necessárias para compreender as peculiaridades da rede e possuir as ferramentas necessárias para determinar a qualidade das informações que consome (Romero-Rodriguez *et al.*, 2016). A competência digital é uma premissa importante para saber usar o aplicativo e para o processo de EM, mas não é o suficiente para se desenvolver a CM (Pires; Pimenta, 2024).

Saber usar as mídias e dominar o funcionamento do aplicativo não garante que o usuário passou pelo processo de identificação e reflexão sobre os aspectos críticos da mídia como linguagem midiática, representação, produção e público, conforme sugestão de Buckingham (2022). Mais uma vez, esse resultado corrobora a necessidade de EM com abordagens como o que realmente é uma rede social e para que ela deve ser usada. No entanto, esta não é a realidade das atuais propostas de EM como visto no referencial teórico, pois a maioria foca em temas como *fake news*, comportamento nas redes, segurança digital. Além disso, cinco participantes afirmaram ter utilizado conhecimento de notícia e *fake news*, mas não forneceram maiores detalhes conceituais sobre o tema.

Para Santaella (2020), professora e pesquisadora, é importante compreender a natureza das notícias falsas, sua dinâmica e os efeitos em áreas como a saúde pública, o mercado de consumo e ciências. No entanto, seus efeitos mais nefastos se concentram no campo da política, cujas consequências mais destrutivas podem ameaçar o funcionamento da sociedade. As *fake news* sempre existiram, porém o ambiente digital potencializou a criação, propagação e viralização delas. Combinada

com o viés de confirmação, são reforçadas por algoritmos e sugestões de aprofundamento e gradação de visões de mundo, constituindo as bolhas informacionais. Para a autora, os processos educativos “capazes de conduzir as pessoas à autoexigência de continuamente recriarem suas visões do mundo, do outro e de si mesmos” (Santaella, 2020, p. 24), constituem uma forma de enfrentamento desse fenômeno.

As abordagens de identificação do que é notícia ou *fake news* são importantes e estão previstas em diversos componentes curriculares da Educação Superior e em documentos como a BNCC, nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, dentre outros. No entanto, a perspectiva defendida nesta tese é reduzir o número de propostas de classificação de notícias para retomar a EM na sua essência. Um exemplo seria proporcionar reflexões mais abrangentes, recorrendo mais uma vez ao reconhecimento do modelo econômico das notícias falsas e sua alta rentabilidade dentro da lógica de funcionamento de negócios, como sugere Morozov (2018, p.11):

O modelo de negócios da Big Tech funciona de tal maneira que deixa de ser relevante se as mensagens disseminadas são verdadeiras ou falsas. Tudo o que importa é se elas viralizam (ou seja, se geram números recorde de cliques e curtidas), uma vez que é pela análise de nossos cliques e curtidas, depurados em retratos sintéticos de nossa personalidade, que essas empresas produzem seus enormes lucros. Verdade é o que gera mais visualizações. Sob a ótica das plataformas digitais, as fake News são apenas as notícias mais lucrativas.

A análise do atual ecossistema informacional de forma mais ampla, a sua composição por diferentes tipos de mídia - sejam elas as tradicionais ou as digitais - poderia enriquecer esse processo além de estimular reflexões sobre as causas e diferentes intencionalidades que envolvem a desinformação.

Reconhecer a importância do conhecimento teórico como fonte de apoio para a percepção e reflexão dos desafios cotidianos é fundamental para o desenvolvimento da competência. Zabala e Arnau (2014) afirmam que para ser competente em vários âmbitos da vida é necessário dispor de um bom suporte teórico. No entanto, os conhecimentos, relatados nas respostas para solucionar as situações-problema trouxeram outro aspecto importante para análise: a falta de discernimento entre conhecimento, habilidades e atitudes. Trechos como “discernimento entre o que é certo, o que é errado nas redes sociais”; “eu aprendi que esse tipo de comportamento

não é apropriado”; “o abuso de crianças, pessoas que são, em outras redes sociais, pessoas que sofrem golpes e as questões de namoro, que são assaltadas e perdem a vida, perdem tudo” são exemplos dessa confusão.

Saber identificar os elementos do CHA é uma grande contribuição esse processo, pois uma vez que se domina a distinção, pode-se identificar lacunas de determinados conceitos, as habilidades a serem desenvolvidas, ou ainda, valores que podem e devem passar por reflexão. Saber distinguir esses recursos é um exercício e uma forma de autorregulação para o desenvolvimento de competência.

4.4.2 Habilidades

A segunda dimensão da competência - as habilidades – envolve a capacidade de dominar técnicas, estratégias e métodos para colocar conceitos em prática. “Para que as habilidades cheguem a um bom fim, devem ser realizadas sobre objetos de conhecimento, ou seja, fatos, conceitos e sistemas conceituais” (Zabala; Arnau, 2014, p.44).

De acordo com os autores, o domínio de procedimentos, métodos e técnicas, quando desprovidos de fundamentação teórica pode levar as pessoas à compreensão superficial dos contextos. Assim, o indivíduo pode tomar decisões baseadas na intuição e no senso comum, sem considerar e detectar as nuances e a complexidade da realidade.

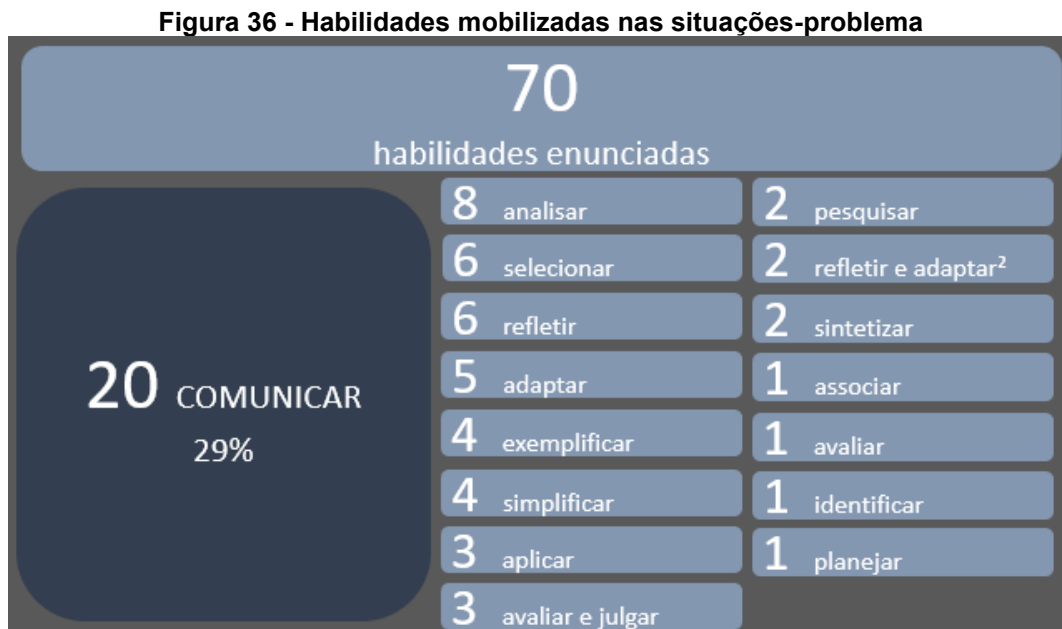
Essa lógica também pode ser aplicada à competência relacionada às mídias. Como visto na subseção 2.6, existem diversas propostas de formação com foco no desenvolvimento da CM realizadas de forma fragmentada, dentro da perspectiva da teoria do CHA. Quando as pessoas passam somente por esse tipo de formação, elas podem se equipar com um conjunto de habilidades como acessar, buscar, avaliar, criar e agir - mas é possível que permaneçam restritas a interpretações enviesadas justamente pela carência de um sistema conceitual que ofereça um panorama mais amplo da realidade midiática.

Um exemplo prático são as diversas técnicas de detecção de *fake news* ensinadas nessas formações. Uma pessoa que tenha passado por este tipo de formação, a despeito de conhecer todas as técnicas, pode permanecer vulnerável pelo conteúdo midiático que acessa porque está altamente envolvida nas fortes emoções que as mensagens induzem. Por outro lado, quando a pessoa possui uma estrutura

conceitual e contextual mais ampla, tem mais condições de se afastar emocionalmente dos conteúdos e refletir sobre os mecanismos adotados na mensagem e as intencionalidades subjacentes.

A combinação de habilidades com a ausência de sistema conceitual pode comprometer a capacidade das pessoas de lidar com problemas de forma intencional, consequente e sustentável.

Retomando o grupo focal, a questão proposta para discussão era: “Habilidade é a nossa capacidade de colocar um conhecimento em prática. Sendo assim, quais foram as habilidades que você teve que utilizar para solucionar estes desafios?”. A Figura 36 ilustra as habilidades citadas no grupo focal com a respectiva frequência:



Fonte: Elaboração própria.

A habilidade de comunicação foi a que recebeu maior número de menções, provavelmente pela natureza das situações-problema apresentadas. Na primeira, era necessário explicar um conceito sofisticado - mídia e sua função na sociedade - para uma criança de sete anos o que exigia adaptação e síntese. Na segunda, foi requisitada a opinião do respondente se um amigo deveria criar perfil nas redes sociais. Em ambos os casos, a maioria dos participantes elaborou projeções (imaginando uma criança e um amigo mais velho, que provavelmente seria um “imigrante digital” (Prensky, 2001) para fazer tal pergunta) o que demandou algumas adaptações no ato de se comunicar.

Para Zabala e Arnau (2014), a comunicação integra a dimensão da interpessoalidade da competência, que envolve a relação do indivíduo com as pessoas ao seu redor com fins de promover relações positivas com os demais, atuando em conjunto e participando ativamente da vida em sociedade com compreensão, tolerância e respeito e apoio mútuo. A preocupação dos participantes, em sua maioria jovens com menos de 30 anos de idade, em se comunicar de maneira solidária e respeitosa nas situações-problema converge com as pontuações desses autores.

Os autores também fazem uma interessante pontuação sobre o caráter procedimental das habilidades. Para eles, trata-se de uma série de ações ordenadas e interligadas que envolve uma sequência chamada “procedimentos de procedimentos” que podem ser divididos em sete etapas: 1) domínio das habilidades prévias de interpretar e compreender a situação objeto de estudo em sua totalidade; 2) identificação dos métodos ou aspectos que sugerem uma intervenção eficaz; 3) reconhecimento das informações essenciais para a solução das questões apresentadas; 4) reavaliação dos modelos de ação aprendidos que podem atender a cada questão ou problema proposto; 5) avaliação das informações disponíveis com base nos modelos; 6) consideração das variáveis e seus impactos nos modelos aprendidos; e 7) aplicação do esquema de ação de maneira adequada, integrando fatos, conceitos, procedimentos e atitudes que compõem a competência (Zabala e Arnau (2014, p. 134).

Ao considerar as habilidades enunciadas no grupo focal com as sete etapas de Zabala e Arnau (2014), é possível relacionar a habilidade “refletir e adaptar” com a etapa 4 e a habilidade identificar com o item 6.

A análise das habilidades também pode ser relacionada com a Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b), e sob esta perspectiva, apresentaram um equilíbrio entre compreensão (9), aplicação (9), análise (8) e síntese (7), com menor número de menções para avaliação (4) e nenhuma para conhecimento, a categoria de operações mentais considerada mais simples. Desta forma, foi possível realizar associação teórica das habilidades mencionadas pelos participantes com as operações mentais de Bloom (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b). ilustrada no Quadro 31:

Quadro 31 - Habilidades enunciadas segundo as operações mentais de Bloom

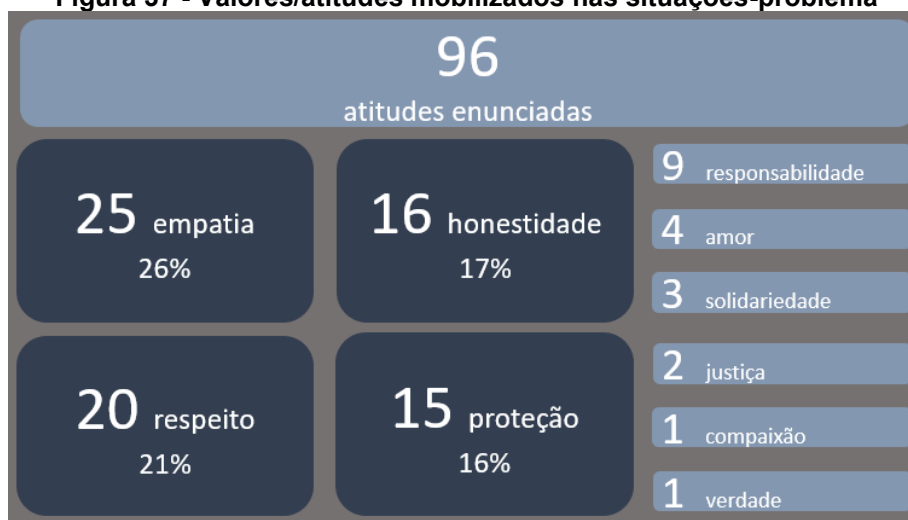
Classe	Definições	Operações Mentais com Indicadores
Conhecimento	Inclui comportamentos e situações de verificação. Trazer à mente o material apropriado.	Definir, Listar, Marcar e Reconhecer
Compreensão (9)	Compreender e dar significado ao conteúdo.	Descrever, Discutir, Examinar, Explicar, Identificar (1), Localizar* (2), Selecionar (6) e Traduzir
Aplicação (9)	Usar informações, métodos e conteúdos aprendidos para novas situações.	Aplicar (4), Demonstrar, Ilustrar* (4), Interpretar, Praticar, Produzir e usar Associar* (1)
Análise (8)	Analisar as relações entre os elementos de um argumento, um processo de modo prático.	Analisar (8), Calcular, Classificar, Comparar, Diferenciar, Examinar e Experimentar
Síntese (7)	A união de elementos e partes, de modo a formar um todo.	Compor, Construir, Criar, Organizar, Planejar (1), Propor e Resumir (6)
Avaliação (4)	Julgamento acerca do valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais etc. realizados com um determinado propósito.	Avaliar* (1), Julgar* (3), Recomendar, Criticar, Justificar.

Fonte: Elaboração própria.

Este resultado complementa Sobral e Pires (2024) que sugerem o suporte da Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1977a, 1977b) para a elaboração de itens de instrumentos diagnósticos. Os comandos dos enunciados poderiam requisitar um *continuum* das operações mentais realizadas pelos respondentes. O mapeamento de Bloom possibilita não somente criar como avaliar o desenvolvimento de CM em propostas educacionais.

4.4.3 Atitudes/Valores

A última questão tratada no grupo focal tinha o seguinte enunciado: “Para encerrar a nossa discussão, reconhece quais valores nortearam você a solução destes desafios?”. O resultado é apresentado na Figura 37:

Figura 37 - Valores/attitudes mobilizados nas situações-problema

Fonte: Elaboração própria.

A palavra empatia teve a maior incidência na verbalização das respostas. No entanto, além dessa menção, durante as discussões dos grupos focais foi possível observar que os estudantes recorriam, frequentemente, a fatos ocorridos em ambiente digitais com amigos, familiares ou pessoas próximas, o que os fazia exercer a empatia para elaborar suas respostas.

Por exemplo, na segunda situação-problema, os participantes questionaram o amigo sobre a razão para criar um perfil nas redes sociais. Posteriormente, elencam uma série de vantagens e perigos do ingresso nas plataformas. Embora aparentemente providas de realidade e de boas intenções – uma vez que estavam imbuídos de empatia - demonstram falta de familiaridade quanto às questões mais amplas, aos atores e aos mecanismos envolvidos no ambiente informacional. Paralelamente, no contexto individual, demonstram desconsiderar a necessidade de manejo de fontes que produzem conteúdo multimídia, análise, avaliação da qualidade de informações. Em resumo, as respostas remetem a falta de reflexão sobre a atuação de cada indivíduo e suas implicações no coletivo, o que também merece atenção.

Para Zabala e Arnau (2014), a empatia é um conteúdo atitudinal, porque envolve a capacidade de reconhecer e compreender as emoções alheias, adotando o ponto de vista do outro e assim, estabelecer, de forma sensível, uma conexão com os sentimentos dele.

O conhecimento da experiência alheia (ou da “dor” do outro) gerou nos participantes o que Edith Stein (Almeida, 2014) chama de uma coparticipação da vivência da outra pessoa. A filósofa descreve o processo empático como um

“encontro entre indivíduos que se reconhecem como semelhantes e que apreendem e compreendem as experiências alheias” (Almeida, 2014).

No caso dos grupos focais, o componente atitudinal empatia revelou-se como um dos recursos-chave para a formulação de respostas às situações-problema. Isso ocorreu de forma tão relevante que impulsionou as estratégias para a comunicação com a criança ou com o amigo, assim como os conceitos utilizados para a resposta.

Para além da empatia, outros valores foram citados como honestidade, amor, responsabilidade, solidariedade etc.. A tese de Gonçalves (2022) fez um levantamento e sistematização dos valores e virtudes a partir dos princípios da Educação em Valores e da Formação Humanista. Nesse trabalho, valores como respeito, justiça, coragem, dentre outros, foram destacados como necessários para o enraizamento do princípio ético de uma sociedade com vistas para o bem comum. O valor respeito, mencionado na discussão do grupo focal, foi identificado como supremo para o senso de comunidade, como vetor que possibilita a compreensão de diferentes visões de mundo, diálogo e formação cidadãos.

No entanto, é necessário integrar a reflexão sobre valores e virtudes num contexto maior. A pesquisa conduzida por Ferrés *et al.* (2017) buscou compreender a relação entre sentimentos, atitudes e produtos audiovisuais, bem como os motivos que levavam os participantes a assistir um determinado programa televisivo na Espanha. Os resultados revelaram uma contradição. Mesmo considerando o produto televisivo de qualidade duvidosa, os espectadores – um público educado midiaticamente - mantinham o hábito de assisti-lo, sem ao menos conseguir explicar as razões para a manutenção de tal comportamento (Ferrés *et al.*, 2017). A razão disso é que existe um descompasso entre atitude e ação que precisa ser mais explorado nas propostas de EM: “A atitude e emoção são definidas precisamente por serem uma predisposição à ação, e é ação, mudança e transformação que buscamos na educação, em geral, e na EM, em particular” (Ferrés *et al.*, 2017, pág. 131).

Nesse sentido, conclui-se que, em última instância, a EM precisaria ser capaz de capacitar as pessoas a alinhar o seu saber-agir na sua relação com a mídia com o sistema pessoal de valores e virtudes.

4.4.4 Síntese do instrumento e dos resultados dos grupos focais

A realização do grupo focal buscou compreender como os participantes expressaram suas percepções na mobilização de recursos da tríade CHA na resolução das situações-problema bem como conhecer a dinâmica e o estágio de CM dos participantes.

O fato de o processo de análise e interpretação da coleta de dados ter sido realizada primeiramente pela transcrição do grupo focal contribuiu para orientar a identificação dos indícios das outras coletas - questionários e situações-problema.

A análise do grupo focal indicou que os participantes apresentaram dificuldades em distinguir os elementos que compõe a tríade CHA. Observou-se confusão na distinção entre os domínios, especialmente entre habilidades e conhecimentos, sendo que este último, em alguns casos, foi interpretado como sinônimo de vivência. A falta de clareza dos recursos a serem mobilizados limitou a autopercepção sobre a dimensão que precisa ser desenvolvida. Esse resultado ratifica Chalmers (1993) quando assinala que a falta do conhecimento prévio dos participantes sobre a distinção entre os elementos limita a capacidade de descrição do processo mental realizado para resolver as situações-problema. A carência evidencia a necessidade de conceber uma EM que considere o esclarecimento e a indissociabilidade dos elementos da tríade CHA numa prática pedagógica.

Nesse sentido, Ferrés *et al.* (2017) argumentam que é necessário repensar os eixos em torno dos quais a EM opera, a começar pela revisão do foco predominantemente cognitivo. A despeito disso, um dos resultados do grupo focal revela carência conceitual. Os estudantes demonstraram lacunas de conhecimentos teóricos fundamentais sobre mídia, sua função e modelo de negócios. Essa falta de base conceitual limita a compreensão crítica da realidade e a solução de problemas práticos da vida relacionados ao contexto midiático. Portanto, esse achado reforça a importância do repertório conceitual para promover os demais elementos da tríade CHA, habilidades e atitudes, que compõe a CM.

A princípio, pode parecer que esse resultado contradiz Ferrés *et al.* (2017). No entanto, quando esses autores argumentam menos ênfase nos aspectos cognitivos na EM eles reconhecem que o desenvolvimento isolado de um elemento da tríade CHA não é suficiente para promover a transformação do indivíduo. Para os autores, há foco excessivo em conteúdos como análise de produtos audiovisuais ou

mensagens midiáticas. Esta tese sugere ênfase num sistema conceitual que envolva o conceito de mídia (Potter, 2010); a representação da realidade (Masterman, 1985, 1989, 2010); os quatro aspectos críticos da mídia; e o modelo de negócio das empresas de mídia que se integra ao contexto do capitalismo digital (Buckingham, 2022).

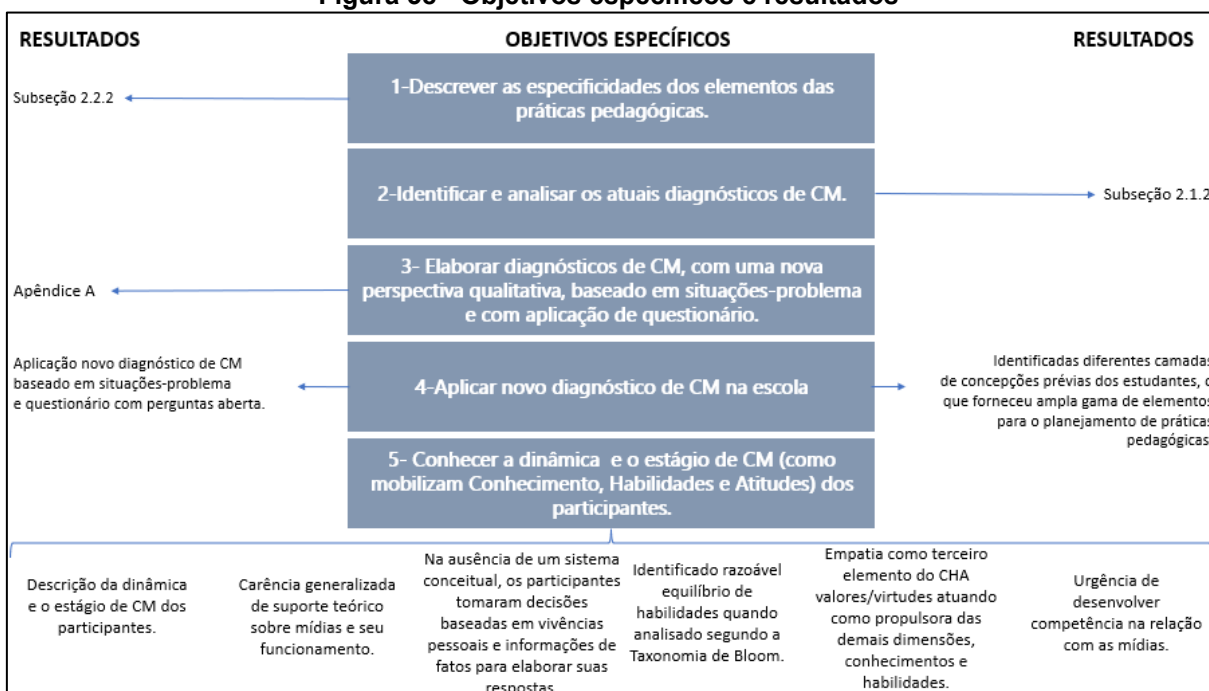
O resultado do grupo focal revelou também que os estudantes utilizam certas habilidades para resolver problemas cotidianos relacionados ao uso da mídia, mas fazem isso de forma intuitiva, tendo como referência suas experiências empíricas, desprovidos de reconhecimento e análise dos contextos sistêmicos que estão inseridos.

Além disso, os dados indicaram que muitos estudantes mencionam terem mobilizado alguns valores em suas respostas. No entanto, quando o terceiro elemento do CHA se apresenta dissociado de conhecimentos e habilidades, tais manifestações tendem a resultar em ações - embora orientadas por boas intenções ou opiniões genéricas - com reduzido grau de criticidade ou limitada capacidade de intervenção qualificada sobre a realidade.

Quanto a realização de um grupo de discussões, o interesse dos estudantes demonstrado durante o grupo focal, por si só, configura indício significativo do potencial que o tema possui para engajar os jovens nessa discussão. Dessa forma, a aplicação do diagnóstico seguida de discussão em grupo poderia ser uma dinâmica a ser explorada numa prática pedagógica.

Para finalizar a subseção, a Figura 38 relaciona os objetivos específicos da tese e as evidências encontradas na tabulação e interpretação dos dados:

Figura 38 - Objetivos específicos e resultados



Fonte: Elaboração própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi elaborar diretrizes teóricas para subsidiar a definição de estratégias para prática pedagógica em EM na escola a partir de um diagnóstico. Para a consecução deste objetivo, foi realizada (1) pesquisa bibliográfica, (2) pesquisa telematizada e (3) pesquisa intervenção composta de (a) aplicação de situações-problema, (b) questionário e (c) realização de grupos focais. A triangulação de métodos e técnicas de coleta de dados visou diagnosticar a CM dos participantes na resolução de problemas envolvendo a mídia e o capitalismo digital. Dessa forma, buscou-se conhecer a dinâmica e o estágio de como eles mobilizaram conhecimentos, habilidades e atitudes nos desafios propostos.

A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a analogia com mito de Babel para designar diferentes processos como AM e EM perdura até os dias atuais. Todavia, a despeito da nomenclatura utilizada, há forte tendência de pesquisas acadêmicas e propostas educacionais com ênfase em capacitação individual e da abordagem defensiva ou protecionista. A abordagem da EM dentro do seu contexto mais amplo - do capitalismo digital - ainda é pouco explorada.

A revisão da literatura também se concentrou na análise dos atuais diagnósticos de CM e revelou que os questionários são baseados em autopercepção, são auto declarativos, possuem algumas armadilhas metodológicas, fragilidades na articulação das dimensões, além de oferecer menor ênfase em questões relacionadas às dimensões ideologia, valores e estética. A revisão também proporcionou observar que existe um alinhamento dos fundamentos teóricos de educação e competência que se estendem ao conceito CM. Isso impulsionou a compreensão do diagnóstico a partir de outra perspectiva, mais aderente às necessidades da prática pedagógica.

A pesquisa telematizada analisou algumas propostas de EM, em ambiente de aprendizagem aberto no Brasil, e evidenciou que, de maneira geral, o conceito e o funcionamento das mídias, o contexto do capitalismo digital e seus impactos na sociedade não estão sendo contemplados. Estas, por sua vez, têm foco restrito a equipar o cidadão com ferramentas procedimentais (habilidades) para detectar *fake news* e sugerir comportamentos desejáveis no *online*, sem investir numa estrutura conceitual sobre a mídia. O ponto nevrálgico de tais propostas é que, historicamente, as habilidades tendem a se tornar obsoletas quando estão desprovidas de um sistema conceitual estruturante e resultam em ações que perdem sua efetividade no médio e

longo prazo. Por outro lado, o foco no comportamento esperado sem reflexão sobre valores e virtudes limita a EM a um treinamento de condutas.

Não se questiona a necessidade de discutir aspectos comportamentais. O que se aponta é que a abordagem e normatização do que seriam comportamentos desejáveis - quando o estudante se depara com problemas relativos a *bullying*, sexualização, consumismo, exposição demasiada, pedofilia, dentre outros no mundo *online* - pode desviar sua atenção. A dispersão em múltiplas temáticas tende a diluir o foco formativo da EM naquilo que seria sua essência: a mídia como objeto de estudo.

A análise dessas propostas de EM identificou que as sugestões de intervenção pedagógica podem correr o risco de se distanciar do triplo processo de educação (humanização, singularização e socialização), tornando-se mais um processo de homogeneização e pasteurização, servindo, de certa forma, à instrumentalização do ensino à serviço do mercado.

Por fim, a pesquisa telematizada conduziu a reflexão de que, se as mídias exercem forte influência na formação de opinião e cultura no nosso país, a EM deveria se configurar com um instrumento que ajude a população a reconhecer isso. Dessa forma, é urgente que as propostas transcendam os interesses estatais ou corporativos, locais ou globais, além de não se limitar a replicar experiências estrangeiras, mas sim aplicar às necessidades específicas do contexto brasileiro.

A pesquisa de campo revelou falta de familiaridade dos participantes sobre a função das mídias como força social capaz de moldar e refletir estruturas de poder. Um número expressivo deles afirmou que a principal finalidade das redes sociais é a socialização e publicidade, desatentos ao fato de esses mecanismos serem instrumentos para outros fins, como a comercialização de dados. A abordagem desse tema em sala de aula ajudaria a trazer outras perspectivas, para além daquela de meros usuários, e poderia levar os estudantes a reflexões mais amplas.

As situações-problema demonstraram ser uma alternativa para o diagnóstico da CM, na medida em que diminui os riscos associados às perguntas de múltipla escolha. Além disso, os dados empíricos coletados por meio dos dois instrumentos – o questionário e as situações-problema – evidenciaram a necessidade de os educadores promoverem a avaliação diagnóstica para alinhar a realidade dos estudantes com suas expectativas pedagógicas. A utilização da taxonomia de Bloom é uma boa referência para embasar a avaliação diagnóstica e, conseqüentemente, colaborar com o desenvolvimento cognitivo desejado.

A discussão no grupo focal demonstrou que as respostas dos participantes foram excessivamente baseadas em suas vivências, revelando carência de base conceitual. Observou-se também que os estudantes conseguiram enunciar e demonstrar sensibilidade a alguns valores que foram moldando os recursos cognitivos e procedimentais utilizados para resolver os desafios propostos. No entanto, a fragilidade conceitual demonstrada - um dos elementos essenciais para a construção de competência conforme Perrenoud (2000b) - compromete a CM.

Vale ressaltar que a discussão no grupo focal, na percepção dos próprios participantes, foi um momento que, por si só, provocou diversas reflexões. Esta constatação reforça a importância de implementar avaliação diagnóstica não somente para compreender concepções prévias como para dar início a prática pedagógica. As vivências e experiências trazidas para sala de aula podem se tornar a matéria-prima, tornando a aula mais significativa para o estudante.

O grupo focal também demonstrou dificuldades de distinção entre os elementos conhecimento, habilidades e atitudes/valores. Compreender as carências desses recursos ajuda a auto regulação da aprendizagem, no processo de desenvolvimento de competência.

Em relação ao panorama mais amplo, a EM se encontra em um campo de disputa acadêmico, institucional, governamental e político. As tensões identificadas ao longo deste estudo estão presentes em campos diversos como o estatal, acadêmico, político, áreas de estudo com diferentes lógicas como é o caso da educação e da comunicação, empresas locais, regionais e nacionais detentoras das mídias tradicionais e as atuais multinacionais de tecnologia digital, dentre outras. Em meio às disputas e acomodações, as posturas mais práticas vão se consolidando e tomando ações superficiais diante da complexidade e da urgência da EM.

Portanto, a contribuição acadêmica deste trabalho está centrada na proposição de diretrizes teóricas que possam subsidiar a definição de estratégias para a prática pedagógica em EM, a partir de diagnósticos realizados em contexto escolar. Dessa forma, parte-se do pressuposto que a escolha da estratégia é prerrogativa do docente, determinada por suas singularidades, especificidades formativas e pelos recursos didáticos disponíveis.

Os subsídios para as diretrizes a serem consideradas pelo docente são apresentados. Primeiramente, sugere-se a aplicação de situações-problema para diagnóstico de CM. As respostas obtidas têm o potencial de retratar as concepções

prévias e proporcionar análise mais ampla sobre o ponto de partida dos estudantes, no âmbito individual e coletivo. Recomenda-se que sua elaboração seja redigida de forma clara e acessível, contemplando um desafio representativo de situações corriqueiras das pessoas no relacionamento com as mídias, e que provoque a mobilização de conhecimento, habilidades e atitudes. Caso o método seja aplicado em mais de um momento ao longo da prática pedagógica, os comandos dos enunciados podem requisitar operações mentais mais complexas, de acordo com a taxonomia de Bloom. Essa graduação possibilita a avaliação do desenvolvimento do sistema cognitivo.

O resultado do diagnóstico também indica os elementos da tríade CHA para o desenvolvimento da CM. Ajudar o estudante a distinguir os recursos do CHA ajuda na auto regulação do aprendizado. Além disso, a prática pedagógica precisa contemplar o desenvolvimento simultâneo dos três componentes.

Outro subsídio essencial relaciona-se ao elemento atitude, concebido, nesta tese, segundo a Teoria do CHA, no sentido de valores/virtudes. É fundamental que a reflexão sobre eles seja integrada à prática pedagógica, de modo que possibilite que os educandos comecem a reconhecer seu próprio sistema de valores e compreendam como ele faz parte de sua singularidade. Esse processo reflexivo favorece a identificação dos valores veiculados pelas mídias e o potencial delas de, por meio de suas mensagens, influenciar percepções, moldar decisões e comportamentos, sobretudo quando não são mediados por uma postura crítica. Ademais, instigar a incorporação de valores e virtudes no saber-agir favorece o desenvolvimento de sujeitos que fazem escolhas mais consequentes no relacionamento com a mídia para si e para a sociedade.

A inserção do contexto do capitalismo digital num sistema conceitual sobre mídias é outro subsídio importante. A condução da discussão com os estudantes sobre a aparente imagem de empresas voltadas à socialização e ao pertencimento para uma camada mais profunda que envolve a comercialização de dados, integra essa diretriz. Temas como o modelo de negócio das empresas; a definição de quem efetivamente ocupa as posições de consumidor e de fornecedor nessas dinâmicas; as fusões e alianças; a plataformização da sociedade; o mecanismo dos algoritmos; o interesse nos dados; a função do entretenimento e sua hibridização com a publicidade e notícia que pode estar, por vezes, a serviço da manipulação; a perspectiva das corporações proprietárias e não do usuário - precisam ser contemplados e discutidos.

Ao compreenderem esse cenário em sua amplitude, as pessoas têm possibilidade de acessar de maneira mais distanciada e crítica os conteúdos, tornando-se menos suscetíveis ao turbilhão emocional que muitas mensagens buscam provocar. Isto acontece porque reconhecem as intencionalidades dentro de um contexto mais amplo de disputa de dominação política e econômica do contexto midiático contemporâneo. Dessa forma, o tema da ideologia pode se tornar mais compreensível e significativo para os estudantes.

Por fim, é fundamental que a EM promova o reconhecimento das mídias como a fonte de entretenimento, de prazer, de aprendizado, além de estar se reconfigurando como uma nova forma de socialização, de cultura e de democracia - e que há benefícios no seu uso. Ao mesmo tempo, é essencial pensar numa prática que se afaste de respostas esperadas ou de receitas prontas, bem como das abordagens pautadas no protecionismo, no determinismo e na inoculação. Dessa forma, abre-se espaço para emergir a educação relacionada à mídia baseada na singularização, socialização e humanização.

A contribuição prática desta tese envolve subsídios para tomada de decisão pedagógica. Ela também sugere aos docentes instrumentos conceituais e metodológicos para planejar intervenções educativas coerentes com o nível de desenvolvimento das CM dos estudantes; demonstra a necessidade do desenvolvimento simultâneo dos elementos da tríade CHA; ressalta a reflexão sobre o alinhamento de valores e virtudes; além de salientar a abordagem do capitalismo digital na EM.

No âmbito particular, a implicação da tese é a incorporação dessas contribuições na minha prática pedagógica. Em âmbito acadêmico, acredito na importância de se dar visibilidade a proposição da situação-problema como forma de diagnosticar a CM na Red Alfamed. A aplicação de situações-problemas em ambiente digital possibilita a observação de alguns passos adotados pelo usuário ao tentarem solucioná-las. As tabulações e análises dos resultados poderiam contar com a inteligência artificial generativa para tornar o processo mais ágil e viabilizar o uso deste tipo de diagnóstico em larga escala. Esta é uma proposta inovadora a ser discutida, aprimorada e explorada pela Red Alfamed, que conta com o trabalho colaborativo de uma equipe de pesquisadores multidisciplinar.

A natureza qualitativa desta pesquisa não tinha como meta a generalização estatística. Assim, o critério de acessibilidade da amostra foi uma escolha porque

visava aprofundar a compreensão de uma realidade particular. Nesse sentido, os achados podem ser considerados representativos daquele contexto social e educacional específico.

Ainda que não possibilite inferências generalizáveis em termos estatísticos, a pesquisa pode contribuir com elementos passíveis de transferência e ajuste para outras realidades educacionais. No entanto, sabe-se que o processo de interpretação e análise de dados de uma pesquisa qualitativa demanda mais tempo. Portanto, o limite do diagnóstico de CM proposto nesta pesquisa é este: o fato de ele ser qualitativo pode não atender a velocidade que se espera de diagnósticos que devem embasar a formulação de políticas públicas.

Considerando o percurso de formação e os limites de tempo que são próprios para se concluir tese de doutorado, o delineamento adotado neste estudo foi suficiente e, caso fosse necessário, posso afirmar que eu o replicaria sem alterações. A pesquisa empírica produziu reflexões pertinentes e foi suficiente para oferecer os subsídios. No entanto, caso houvesse mais tempo e recursos disponíveis, eu ampliaria a pesquisa em dois aspectos. Primeiramente, incluiria estudantes de outras faixas etárias e diferentes modalidades de ensino numa amostra mais diversificada. Em segundo lugar, aplicaria situações-problema que abordassem as demais dimensões da CM de Ferrés e Piscitelli (2012), visto que, nesta tese o foco ficou restrito à Ideologia e Valores.

Para futuras pesquisas, sugere-se a criação de diagnósticos de CM baseado em situações-problema na forma de aplicativos de *smartphone*. Os aplicativos poderiam atender a necessidade de diagnósticos em larga escala e a Inteligência Artificial poderia agilizar a análise dos dados coletados.

Espera-se que esta tese possa contribuir com novas perspectivas de diagnósticos de CM e na retomada de um debate sobre qual é a essência da EM alinhada com a educação humanista. A EM capacita o indivíduo a lidar com os desafios da vida relacionados à mídia. Essa experiência de aprendizagem tem possibilidades de gerar efeito dominó, devido a dinâmica de interações sociais. À medida que um número crescente de pessoas se torna mais sensível a esse tema, consolida-se o papel da educação na formação de cidadãos capazes de transformar uma realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGÊNCIA BRASIL. **GOVERNO vai formar 700 mil profissionais em educação midiática**. Brasília, 23 maio 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/governo-vai-formar-700-mil-profissionais-em-educacao-midiatica>. Acesso em: 17 jan. 2025.

AGUADED, I.; SANTOS, V. M.; CHIBÁS-ORTIZ, F.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A. **Currículo Alfamed de formação de professores em educação midiática**. São Paulo: Palavra Aberta, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4cnjsQC>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ALCOLEA G. D.; REIG R.; MANCINAS, R. C. Currículo de alfabetización mediática e informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la estructura de la información. **Comunicar**, v. XXVIII, n. 62, p. 103-114, 2020. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/62/c6209es.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ALMEIDA, R. E. A empatia em Edith Stein. **Cadernos IHU**, n. 48, 2014. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ihu/048cadernosihu.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 17 jan. 2025.

AUFDERHEIDE, P. **Media literacy**: a report of the national leadership conference on media literacy. Washington, DC: Aspen Institute, 1993. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BETLINSKI, C.; LOBO, D.; ROSA, L. M. R. **As práticas pedagógicas como problema filosófico**. Lavras: Editora UFLA, 2020.

BERNARDI, A.J.B. **Educação Crítica Midiática**: Formação para Cidadania de Jovens no Contexto de Pós-Verdade e Fake News. 2021. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/234761>. Acesso em: 25 out. 2025.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxinomia de objetivos educacionais**: domínio afetivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1977a.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxinomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1977b.

BORGES, G.; BARBOSA, M. **Competências midiáticas em cenários brasileiros: interfaces entre comunicação, educação e artes**. Editora da UFJF, 2019.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/287>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **A escola no mundo digital: dados e direitos de estudantes**. Brasília: AVAMEC, 2024. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de Educação Midiática**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica>. Acesso em: 07 nov. 2024

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: Governo do Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BUCKINGHAM, D. **A educação midiática é um empreendimento crítico e criativo**. SESC Digital, 2023. Disponível em: <https://sesc.digital/conteudo/comunicacao/manifesto-pela-educacao-midiatica/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

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

BUCKINGHAM, D. **Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2022.

BUCKINGHAM, D. Rethinking digital literacy: media education in the age of digital capitalism. **Blog Media Education**, 2019. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/wp-content/uploads/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

CASTRO, G. Entretenimento, sociabilidade e consumo nas redes sociais: cativando o consumidor-fã. **Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 14, n. 2, 2012. Disponível:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2012.142.07/998>. Acesso em: 31 out. 2024.

CERIGATTO, M.P. **Diálogos possíveis entre competências informacional e midiática**: revisão da literatura e posicionamento de instituições da área. 2018. (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/4d0530c7-fc7a-43f0-8e7a-2a692136821c>. Acesso em 25 out.2025.

CHALMERS, A.F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 30, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

COLL, C. As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio. *In*: CAVALCANTI, Z. **30 Olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila - Centro de Formação, 2010. p. 99-105.

CORRAL, Y. Diseño de cuestionarios para recolección de datos. **Revista ciencias de la educación**. Valencia, v. 20, n. 36, p.152- 168, 2010. Disponível em: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

COVALESKI, R. **Publicidade híbrida**. Curitiba: Maxi Editora, 2010.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_intervencao_pedagogica.pdf;jsessionid=79C428D0B77289063754CCB865618B9B?sequence=1. Acesso em: 17 jan. 2025.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIGITALES DEUTSCHLAND. **Medienkompetenz**. 2017. Disponível em: https://digid.jff.de/digid_paper/medienkompetenz/. Acesso em: 17 jan. 2025.

DIJCK, J. V. **The Culture of connectivity**: a critical history of social media. Oxford: Oxford University Press, 2013.

EDUCAMIDIA. Aprenda e aplique habilidades. **Educamídia: Educação Midiática.** (S.l., 2024a). Disponível em: <https://educamidia.org.br/os-nativos-digitais-tambem-precisam-de-educacao-midiatica>. Acesso em: 17 jan. 2025.

EDUCAMIDIA. Habilidades. **Educamídia: Educação Midiática.** (S.l., 2024b). Disponível em: <https://educamidia.org.br/habilidades>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FANTIN, M. Media education hoy: redefinición y actualización de conceptos y prácticas ante los desafíos actuales. *In*: MONTERO, A.; ACEVEDO, F.; AGUADED, I. (org.). **Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI**. Montevideo: Universidad de la Republica Uruguay, 2024. p. 99-112.

FANTIN, M. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação - UFC**, Fortaleza (CE), v. 7, n. 1, p. 5-26, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/passagens/article/download/3652/3279>. Acesso em: 17 jan.2025

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, jan./jun. 2011. DOI 10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>. Acesso em: 22 nov. 2024.

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

FARNESE P. A.; COSTA A. A. Jornalismo e entretenimento nas redes sociais na internet: uma união possível? *In*: **Intercom Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Curitiba: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/34869>. Acesso em: 22 nov.2024.

FERRAZ, A. P. C.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Helva, v. XIX, n. 38, p.75-82, 2012. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/38/en75-82.pdf>. Acesso em: 31.out. 2024.

FERRÉS, J. *et al.* ¿Por qué consumen los jóvenes telerrealidad? Estudio de caso de *Mujeres y Hombres y Viceversa* e implicaciones para la educación mediática. **Quaderns del CAC**, Barcelona, v. XX, n. 43, p. 119-129, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6116682>. Acesso em: 31.out. 2024.

FLORIDI, L. A era do onlife, onde real e virtual se (com)fundem. [Entrevista cedida a] Jaime D' Alessandro. **La Repubblica**, Milão, 2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/593095>. Acesso em: 31 out. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002. Apostila.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13038>. Acesso em: 13 jan. 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

GALVÁN, S. G. A. Estrategia para fortalecer el perfil de Alfabetización Mediática de Estudiantes y Docentes de Educación Superior. **Diálogos sobre Educación**. Zapopan, v. 12 n. 23, p. 2021. Disponível em: <https://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/940>. Acesso em: 17 jan. 2025.

GATES, B. **Content is king**. 1996. Disponível em: <https://kyrgyzstan.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/content-is-king.pdf> Acesso em: 14 ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, M. B. **Valores e virtudes vivenciados por professores e estudantes de curso de pedagogia**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Unidade de Sorocaba, Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2022/maini-barreira.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.

GUANAES, N. O futuro da propaganda. **Observatório da Imprensa**, 5 jun. 2012. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/_ed697_o_futuro_da_propaganda/. Acesso em: 31 out. 2024.

Haidt, J. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Y. N. **Nexus: uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HERNÁNDEZ-MARÍN, J. L.; CASTRO-MONTOYA, M. D.; FIGUEROA-RODRÍGUEZ, S. Alfabetización mediática, informacional y digital: análisis de instrumentos de evaluación. **Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información**, México, v. 38, n. 99, p. 55–73, 2024. Disponível em: <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58865>. Acesso em: 17 jan. 2025.

HUB, E. **The Average Screen Time and Usage by Country**. Disponível em: <https://www.electronicshpostmanub.org/the-average-screen-time-and-usage-by-country/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

IBGE. **PNAD Contínua: portal estatístico anual: educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF). **Marco de referencia de la competencia digital docente**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2024. Disponível em: https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF). **Marco común de competencia digital docente septiembre 2017**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017. Disponível em: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/intef-competencia-digital-docente-2017.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

IPSOS PUBLIC AFFAIRS. **Fake news, filter bubbles, post-truth and trust**. [S. l.]: Ipsos, 2018a. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2018-08/fake_news-report.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

IPSOS PUBLIC AFFAIRS. **Perils of perception**. [S. l.]: Ipsos, 2018b. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2019-01/perigos_da_percepcao_2018.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

JOLLS, T.; WILSON, C. The core concepts: fundamental to media literacy yesterday, today and tomorrow. **Journal of Media Literacy Education**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 68–78. Disponível em:

<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=jmle>
Acesso em: 17 jan. 2025.

KAČINOVÁ, V.; SÁDABA, M. R. Conceptualización de la competencia mediática como una “competencia aumentada”. **Revista Latina de Comunicación Social**, v.80, p. 21-38, 2022. DOI: 10.4185/. RLCS-2022-1514. Disponível em: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/1517>. Acesso em: 17 out. 2023.

KATZ, E.; HAAS, H.; GUREVITCH, M. On the use of the mass media for important things. **American Sociological Review**, Albany, v. 38, n. 2, p. 164-181, 1973. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2094393>. Acesso em: 17 jan. 2025.

KEMP, S. **Digital 2023: global overview report**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> Acesso em: 31 jul. 2023.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

LABIRINTO DO SABER. **Competência em Informação e midiática (ColInfo)**. [S. l.], 2014. Disponível em: <https://labirintodosaber.com.br/competencia-em-informacao-e-midiatica>. Acesso em: 06 nov. 2024

LASSWELL, H. **Propaganda techniques in world war**. Connecticut: Martino Fine Books, 1927.

LASSWELL, H. The structure and function of communication in society *In*: BRYSON, L. (org.). **The communication of ideas**. Nova York: Harper & Brothers, 1948. p.37-51

LIVINGSTONE, S. Media literacy: what are the challenges and how can we move towards a solution? **Parenting for a digital future** (Blog), Londres, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2019/03/13/media-literacy-what-are-the-challenges/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

LOPES, C.; PINTO M. **IL-HUMASS – Instrumento de avaliação de competências em literacia da informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I)**. Lisboa: ISPA Instituto Universitário, 2010a. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/200>. Acesso em: 17 jan. 2025.

LOPES, C.; PINTO M. **IL-HUMASS – Instrumento de avaliação de competências em literacia da informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I)**. Lisboa: ISPA Instituto Universitário, 2010b. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1790/1/468-1210-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARRONI, L. S. **Competências digitais de docentes do ensino superior: diagnóstico, formação e discussões sobre políticas institucionais**. 2023. Tese (Doutorado em Tecnologia, na área de Sistemas de Informação e Comunicação) - Universidade Estadual de Campinas, Limeira, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1374871>. Acesso em: 25 out. 2025.

MASTERMAN, L. **Media awareness education: eighteen basic principles**, 1989. Disponível em: <https://ahealthyiowa.org/18-principles-of-media-education/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MASTERMAN, L. **Teaching the media**. Abingdon: Comedia Publishing Group, 1985.

MATEUS, J. C. **Educación mediática: emergencia y urgencia de un aprendizaje pendiente**. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima, 2022.

MATEUS, J. C., HERNÁNDEZ, W. Diseño, validación y aplicación de un cuestionario sobre educación mediática para docentes en formación. **Journal of new approaches in educational research**, San Vicente del Raspeig, v. 8, n. 1, p. 36-43, 2019. Disponível em: <https://naerjournal.com/article/viewFile/329/53>. Acesso em: 31 out. 2024.

MATEUS, J. C., HERNÁNDEZ-BREÑA, W., FIGUERA-MAZ, M. validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. **Cultura Y Educacion**, [S.l.] v.31, n. 2, p.436-464, 2019. DOI: 10.1080/11356405.2019.1597440. Disponível em: <https://naerjournal.com/article/viewFile/329/531>. Acesso em: 31 out. 2024.

MATEUS, J. C.; ANDRADA, P.; FERRÉS, J. Evaluar la competencia mediática: una aproximación crítica desde las perspectivas pedagógica, política y metodológica. **Revista de Comunicación**, Piura, v. 18, n. 2, p. 287–301, 2019. Disponível em: <https://revistadecomunicacion.com/article/view/1298>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MATEUS, J. C.; ANDRADA, P.; QUIROZ, M. Q. **Media education in Latin America**. New York: Routledge, 2020.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação com extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

McLUHAN, M.; FIORE, Q. **The medium is the message: an inventory of effects**. London: Penguin Classics, 1967.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MILLIET, J.S. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=57937&idi=1&rc=1>. Acesso em: 25 out. 2025.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. Monografia (Especialização em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MORIN, E. A alma do cinema. *In*: XAVIER, I. (org). **A experiência do cinema**: antologia. São Paulo: Graal, 1983. p.145-172.

MOROZOV, E. **Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

MOTA, C. B. **O conceito de competência**: origem e aplicações na educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2021/cristiane-bevilaqua-mota.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MOTA, C. B.; SILVA, P. M. S.; PIMENTA, M. A. A. Competência e educação: equívoco ou necessidade? **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022017, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4914>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NAMLE. **Princípios da alfabetização midiática**. NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY, 2023. Disponível em: <https://namle.org/wp-content/uploads/2023/08/NAMLE-Principles-Portuguese-Final-2.1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NKRUMAH, K. **Neocolonialismo**: último estágio do imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

PEIRANO, M. **O inimigo conhece o sistema**. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2022.

PÉREZ, A.; DELGADO, A. De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Helva, v. XX, n. 39, p. 25-34, 2012. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/39/25-34.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PERRENOUD, P. Construindo competências. [Entrevista cedida a] Paola Gentile, Roberta Bencini. **Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000a. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 02 nov. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PIMENTA, M. A. A.; MARTINS, M. A.; PIRES, C. S. Jovens usuários de redes sociais no Brasil: Relações e valores. *In*: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A.;

HERNANDO-GÓMEZ, A.; BONILLA-DEL-RÍO. (org.). **Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje**, Helva: Comunicar, 2022, v. 2, p. 727-732. Disponível em: <https://www.grupocomunicar.com/redes-sociales-y-ciudadania-2022/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PIRES, C. S.; MOTA, C. B. Uma análise das diretrizes para desenvolvimento de competência midiática em docentes. *In*: AGUADED, I.; VIZCAÍNO-VERDÚ, A.; HERNANDO-GÓMEZ, A.; BONILLA-DEL-RÍO. (org.). **Redes sociales y ciudadanía: ciberculturas para el aprendizaje**. Helva: Comunicar, 2022, v. 2, p. 605-610. Disponível em: <https://www.grupocomunicar.com/redes-sociales-y-ciudadania-2022/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PIRES, C. S; PIMENTA, M. A. A. Proposta de definição em educação midiática com abordagem no capitalismo digital. **Rotura – Revista de Comunicação, Cultura e Artes**, n. Especial, p. 83-95, 30 abr. 2025. Disponível em: <https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/380>. Acesso em: 22. fev. 2026.

POSTMAN, N. **Five things we need to know about technological change**. Denver, Colorado, 28 mar. 1998. Disponível em: http://www.sdca.org/sermons_mp3/2012/121229_postman_5Things.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

POTTER, W. J. Analysis of definitions of media literacy. **Journal of Media Literacy Education**, Kingston, v. 14, n. 2, p. 27–43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3>. Acesso em: 23 jun. 2025.

POTTER, W. J. The state of media literacy. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, [S.l.], v.54, n.4, p.675-696, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08838151.2011.521462>. Acesso em: 25 nov. 2024.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, 9, 1-6. 2001. Disponível em: [www.marcprensky.com/writing/Prensky% 20%20 - Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf). Acesso em: 25 set. 2024.

RAMOS F. J. C. *et al.* A competência em informação e midiática (CoInfo) e a agenda 2030 como instrumentos de formulação de indicadores socioeconômicos e políticas públicas. **Revista Multiplicidade FIB**, Bauru, v. 9, n. 9, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://revistas.fibbauru.br/multiplicidadefib/article/view/441>. Acesso em: 7 dez. 2025.

REDES CORDIAIS. **Redes Cordiais**: projeto de combate à desinformação e ao discurso de ódio na Internet. [S. l.]: ITS Rio, [s. d.]. Disponível em: <https://itsrio.org/pt/projetos/redes-cordiais/#:~:text=O%20Redes%20Cordiais%20%C3%A9%20um,seguidores%2C%20foram%20treinados%20no%20projeto>. Acesso em: 17 jan. 2025.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628,

maio/ago. 2010. DOI: 10.1590/S0100-15742010000200015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyJxR37Ch/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

RIZZO, A. *et al.* Guia prático para medir o impacto da educação midiática. *In: REDES CORDIAIS. Atividades complementares de educação midiática*. Rio de Janeiro: Redes sociais, [s.d.]. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica>. Acesso em: 07 nov. 2024.

RODRIGUES, M. L. V.; FIGUEIREDO, J. F. C. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 29, n. 4, p. 396–402, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rmrp/article/view/774>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ROMERO-RODRIGUEZ, L. M.; TORRES-TOUKOUMIDIS, A.; PÉREZ-RODRIGUEZ, A.; AGUADED I. Analfanautas y la cuarta pantalha: ausência de infodietas ey de competencies mediáticas e informacionales em jóvenes uni-versitários latinoamericanos. **Fonseca, Journal of Communication**, Salamanca, v.12, n.12, p. 11-25, 2016. Disponível em: <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2172-9077/article/view/fjc2016121125>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTAELLA, L. A semiótica das fake news. **Verbum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 9-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/50522/pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SCOLARI, C. A. **Ecología de los medios. entornos, evoluciones e interpretaciones**. Barcelona: Gedisa; 2015. p. 15-42.

SCOLARI, C. A. Evolution of the media: map of a discipline under construction. A review. **El Profesional de la Información**, 2022, v. 31, n.2, e310217. Disponível em: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.17>. Acesso em: 11 jan. 2026.

SOBRAL, D. L; PIRES, C. P. Integrando Bloom na elaboração de instrumentos de diagnósticos de competência midiática. *In: Pérez, A.R.; Casas, P.M.; Rojas, E.G.E. Redes sociales y ciudadanía: el reto de la formación del profesorado en educación mediática*. Huelva: Comunicar, 2024. p.615-619. Disponível em: <https://www.grupocomunicar.com/pdf/redes-sociales-y-ciudadania-2024.pdf>. Acesso em: 25.out. 2024.

SOUZA de SOUZA, L. Educação midiática na era das competências: conceitos e correntes no fazer educacional. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43.,2020. Anais... Vitória da Conquista: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º. 2020* Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2303-1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SPADY, W. Organizing for results: the basis of authentic restructuring and reform. **Educational Leadership**, Nova York, v. 46, n.2, p. 4-8, 1977. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198810_spady.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

THERRIEN, S. M. N; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea153020042148>. Acesso em: 02 nov. 2025.

TOMCHINSKY, J. **Competências midiáticas docentes**: um serviço de pesquisa e aprendizagem com professores(as) da educação infantil de Manaus. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-19012023-110117/>. Acesso em: 25 out. 2025.

TORRES, C. **A Bíblia do Marketing Digital**. São Paulo: Novatec, 2009.

TORRES, C. A.; BURBULES, N. Globalização e educação: uma introdução. *In*: **Globalização e educação**: perspectivas críticas. TORRES, C.A.; BURBULES, N. (orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2004.

TWENGE, J. **iGen: por que as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a vida adulta**. São Paulo: nVersos, 2018.

ULLOA LÓPEZ, P. El pensamiento crítico digital de cara a las ecologías mediáticas híbridas. **Yachana**, Guayaquil, v. 14, n. 2, 2025. Disponível em: <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/1000>. Acesso em: 11 nov. 2025.

VALLE-RAZO, A. L.; TORRES-TOUKOUMIDIS, A.; ROMERO-RODRÍGUEZ, L. M. Diseño de un instrumento para la evaluación de la alfabetización mediática en adolescentes. **Revista Colombiana de Ciencias Sociales**, Envigado, v. 11, n. 1, pp. 28-55, 2020. Disponível em: <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3094>. Acesso em: 17 jan. 2025.

VERNEK, I.; MEIRA, M.; GONSALES, P. A escola no mundo digital: dados e direitos de estudantes. *In*: INSTITUTO ALANA. **Guia sobre proteção de crianças e adolescentes no uso de tecnologias nas escolas**. São Paulo: Intervezes, 2020. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=educa%C3%A7%C3%A3o%20midi%C3%A1tica>. Acesso em: 07 nov. 2024.

WEISS, H. C. Perspectiva infraestrutural na análise da plataforma da sociedade: a contribuição de José Van Dijck. **Revista Contraponto**, [S.l.], v.8, n.3,

2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/117994>. Acesso em: 17 jan. 2025.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>. Acesso em: 5 nov. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira de poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema

Pesquisador: CRISTIANE SALES PIRES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77855524.9.0000.5500

Instituição Proponente: Universidade de Sorocaba - UNISO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.698.914

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2291426.pdf, de 28/02/2024) e/ou do Projeto Detalhado (PROJETO_BROCHURA.docx, de 25/02/2024):

RESUMO:

A presença das mídias modernas na sociedade impactou a comunicação, a interação entre pessoas e organizações além do acesso à informação, às notícias, às transações bancárias e ao comércio eletrônico (Aguaded et al., 2021; Wilson et al., 2013;). A abordagem das mídias no âmbito educacional constitui um desafio importante e necessário. Conviver em ambiente midiático e tecnológico não significa ser competente em seu uso. Educar para o manejo das mídias é apenas uma faceta deste tema em ambiente escolar. Ferrés e Piscitelli (2012) propõem desenvolver a competência midiática a partir de seis dimensões (linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, Ideologia/valores e estética). Cada dimensão possui dois âmbitos: o da análise e da expressão. Os autores alertam quanto a abrangência e flexibilidade dos indicadores e ressaltam que a funcionalidade das dimensões reside justamente na interação com todas as outras para melhor compreensão global do fenômeno. No entanto, foram constatadas fragilidades nos atuais diagnósticos de

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
Bairro: Vila Artura **CEP:** 18.023-000
UF: SP **Município:** SOROCABA
Telefone: (15)2101-7085 **E-mail:** cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 6.090.914

competência midiática baseados em tais dimensões. Além disso, eles não foram concebidos e adaptados para apolarem diagnósticos de concepção prévia dos estudantes durante uma prática pedagógica em sala de aula. Este projeto de tese visa preencher a lacuna sobre diagnóstico de CM mais Integrativo e Inovador. Para tanto, partiu-se da análise de dois diagnósticos de CM existentes. O primeiro, realizado em 2016 pela rede Alfamed, e a segundo, que compõe a tese de doutorado de um membro da Alfamed, Arturo Fernández (2022). Ambos os estudos aplicaram quatro questionários com questões de múltipla escolha direcionados a públicos específicos (estudantes de 9-11, estudantes de 14-16, educação superior, docentes universitários).

HIPÓTESE:

É possível realizar um diagnóstico qualitativo, com vistas a uma prática pedagógica em sala de aula, que reflita a CM efetiva do estudante, a partir de situações-problema, com a perspectiva de desenvolver competência (Perrenoud, 2000; Zabala, 2010) com base nas operações mentais (Bloom et al., 1977); e alinhada com a concepção de Buckingham (2022) sobre EM.

METODOLOGIA:

Os dados serão coletados por três meios: resolução da situação problema, resposta ao questionário qualitativo e aplicação do grupo focal. A resolução da situação problema poderá ser feita por escrito ou via áudio do WhatsApp. Os grupos focais presenciais serão gravados por meio de celulares das pesquisadoras e os remotos serão gravados pela plataforma de videotelefonia. A gravação das respostas das situações-problema via áudio e as discussões no grupo focal passarão por transcrição via software open source. Estas transcrições e as respostas escritas das situações problema e do questionário passarão por análise qualitativa, método conhecido como paradigma Indiclário (Ginzburg, 1996).

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

Participantes (a partir de 18 anos) com perfil ou inscrição em redes sociais virtuais, matriculados nas instituições de educação superior contatadas, que expressarem o consentimento de participar dos encontros destinados à coleta de dados.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

Participantes de pesquisa menores de 18 anos; Participantes de pesquisa maiores de 18 anos

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
 Bairro: Vila Artura CEP: 13.023-000
 UF: SP Município: SOROCABA
 Telefone: (15)2101-7085 E-mail: csp@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 6.090.914

que não possuam perfil em redes sociais; Participantes de pesquisa maiores de 18 que não entreguem TCLE e Autorização de Uso de Imagem preenchidos e assinados

CRITÉRIOS DE SUSPENSÃO E ENCERRAMENTO:

A suspensão ou encerramento da pesquisa acontecerá caso as pesquisadoras não consigam realizar nenhum encontro com no mínimo seis participantes ou se as pesquisadoras perceberem algum risco ou dano à saúde dos participantes da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento.

Critérios de encerramento da pesquisa:

- A defesa da tese de doutorado.
- A apresentação de Relatório final ao CEP-Uniso.
- Finalização do cronograma de execução da pesquisa.
- Desistência do pesquisador por motivos particulares.
- Fim do financiamento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir com subsídios para elaborar diretrizes teóricas de prática pedagógica em EM na escola a partir de um diagnóstico.

Objetivo Secundário:

- 1 - Descrever as especificidades dos elementos das práticas pedagógicas e os fundamentos da EM;
- 2 - Identificar e analisar os atuais diagnósticos de CM;
- 3 - Elaborar diagnóstico de CM, com uma nova perspectiva qualitativa, baseado em situações problema e com aplicação de questionário;
- 4 - Aplicar novo diagnóstico de CM na escola;
- 5 - Conhecer a dinâmica e o estágio de CM (como mobilizam Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) dos participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução 466/12, em seu artigo V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados. A Resolução 510/16, em seu preâmbulo

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
 Bairro: Vila Artura CEP: 18.023-000
 UF: SP Município: SOROCABA E-mail: cep@uniso.br
 Telefone: (15)2101-7085

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 6.960.914

reconhece as especificidades éticas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas. Esta pesquisa prevê a coleta de dados por meio de resolução de duas situações-problema, aplicação de questionários e realização de grupo focal. Portanto, considera-se o risco de gradação mínima (constrangimento, desconforto ao preencher um questionário, cansaço). O ato de fazer perguntas pode ser prejudicial tanto quanto a administração de um tratamento físico, dado o seu potencial de causar consequências psicológicas (tais como a ansiedade aumentada, intimidação, vergonha, constrangimento, humilhação, medo, problemas emocionais, morais, valores, discriminação, invasão de privacidade, disparo de gatilhos emocionais etc.), além da possibilidade de outros tipos de riscos não-físicos. Portanto, alguns cuidados foram criteriosamente observados com o intuito de minimizar a ocorrência de danos de ordem não-física (emocional, social, moral ou espiritual):

- a) As Investigadoras participaram de todo o planejamento da pesquisa e essa prática proporciona a efetividade do processo de construção e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da Autorização do Uso de Imagem;
- b) Os estudantes das Instituições de ensino previamente contatadas que expressarem Interesse em participar dos encontros serão esclarecidos sobre a pesquisa em momento, condição e local adequados. Também serão esclarecidos previamente sobre a pesquisa: objeto, justificativa, objetivos, métodos, procedimentos do estudo, potenciais benefícios e riscos; e, posteriormente, os resultados da pesquisa.
- c) Todos os documentos serão armazenados nos computadores pessoais das pesquisadoras que estão sincronizados em nuvens, para maior segurança.
- d) Os participantes da pesquisa têm o direito de assistência integral e indenização, em conformidade ao preconizado na Resolução CNS 466/2012.
- e) O participante da pesquisa receberá uma cópia do TCLE, após o preenchimento do formulário eletrônico, no email indicado, uma vez que a coleta de dados será realizada em ambiente virtual, em conformidade com o preconizado no item 4, destaque 2, com a SEI/MS e 0015188696, de 05.06.2020;
- f) Todas as situações-problema e as questões abertas do formulário foram criteriosamente elaboradas e revisadas pelas pesquisadoras e, posteriormente, passaram por validação de pesquisadores especialistas na área de EM, membros do GPESTI e/ou da Red Alfamed;
- g) Os participantes da pesquisa têm o direito de assistência integral e indenização, em conformidade ao preconizado na Resolução CNS 466/2012; j) Por fim, caso ocorra alguma situação de desconforto, qualquer participante da pesquisa poderá buscar atendimento na

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
Bairro: Via Artura
UF: SP Município: SOROCABA
Telefone: (15)2101-7085

CEP: 18.023-000

E-mail: cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 6.090.914

Clinica de Psicologia Serviço Escola da UNISO (Apêndice B).

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a comunidade científica com a proposição de novo formato de diagnóstico de CM além de complementar o repositório de práticas pedagógicas relacionadas à EM. Os achados desta investigação também poderão contribuir com as práticas pedagógicas atuais que abordam EM a partir do diagnóstico mais próximo à realidade do estudante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa de doutorado do PPGE UNISO, sob orientação da Prof. Maria Aizira de Almeida Pimenta; com amostra de 100 participantes; com previsão de início em março de 2022 e término em março de 2026; e entrega do relatório parcial em novembro/2024 e relatório final em abril/2026.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a Reunião do Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade de Sorocaba, realizada em 12 de março de 2024, o projeto está APROVADO.

A pesquisadora responsável, deverá submeter ao CEP Relatórios Parcial e Final da pesquisa, conforme o cronograma do projeto e segundo as normas obrigatórias da CONEP. Deverá ser por meio da Plataforma Brasil, via notificação, para que sejam devidamente aprecladas no CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5
 Bairro: Vila Artura CEP: 13.023-000
 UF: SP Município: SOROCABA
 Telefone: (15)2101-7085 E-mail: cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Processo: 6.090.914

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2291426.pdf	26/02/2024 22:35:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	f_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	26/02/2024 22:30:55	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2291426.pdf	26/02/2024 22:19:49		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/02/2024 22:16:23	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/02/2024 22:16:23	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	f_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	26/02/2024 22:16:05	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	f_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	26/02/2024 22:16:05	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2291426.pdf	25/02/2024 19:54:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	b_PROJETO_BROCHURA.docx	25/02/2024 19:53:51	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	b_PROJETO_BROCHURA.docx	25/02/2024 19:53:51	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	25/02/2024 19:39:34	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/02/2024 19:39:34	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Outros	j_Autorizacao_de_uso_de_imagem.pdf	25/02/2024 19:21:20	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Outros	j_Autorizacao_de_uso_de_imagem.pdf	25/02/2024 19:21:20	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Outros	k_Questionario.pdf	25/02/2024 19:17:13	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Outros	k_Questionario.pdf	25/02/2024 19:17:13	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Outros	e_Cartas_de_Autorizacao.pdf	24/02/2024 12:46:48	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Outros	e_Cartas_de_Autorizacao.pdf	24/02/2024 12:46:48	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Outros	d_Curriculo_Lattes.pdf	24/02/2024 12:45:49	CRISTIANE SALES PIRES	Aceito
Outros	d_Curriculo_Lattes.pdf	24/02/2024	CRISTIANE SALES PIRES	Postado

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5

Bairro: Vila Artura

CEP: 18.023-000

UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)2101-7085

E-mail: cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE
SOROCABA



Continuação do Parecer: 6.090.914

Outros	d_Curriculo_Lattes.pdf	12:45:49	PIRES	Postado
Outros	a_Carta_de_Apresentacao.pdf	24/02/2024 12:43:57	CRISTIANE SALES PIRES	Acelto
Outros	a_Carta_de_Apresentacao.pdf	24/02/2024 12:43:57	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	f_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	24/02/2024 12:42:26	CRISTIANE SALES PIRES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	f_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.pdf	24/02/2024 12:42:26	CRISTIANE SALES PIRES	Postado
Folha de Rosto	c_Folha_de_Rosto_assinada.pdf	23/02/2024 14:43:33	CRISTIANE SALES PIRES	Acelto
Folha de Rosto	c_Folha_de_Rosto_assinada.pdf	23/02/2024 14:43:33	CRISTIANE SALES PIRES	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOROCABA, 13 de Março de 2024

Assinado por:

Marinete Aparecida Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 02,5

Bairro: Vila Artura

CEP: 18.023-000

UF: SP

Município: SOROCABA

Telefone: (15)2101-7085

E-mail: cep@uniso.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO E MATRIZ DE ANÁLISE GRUPO FOCAL

QUESTIONÁRIO

Etapa 3: Situação-problema (por WhatsApp)

1. Como você explicaria para uma criança de 7 anos o que são mídias? Dê exemplos de tipos de mídia para ela. Explique também qual é o papel que a mídia desempenha para a sociedade.

2. Um amigo muito próximo quer discutir com você se ele deveria criar um perfil nas **mídias sociais**. O que diria a ele? Explique como funcionam empresas (Ex.: Meta) que oferecem **mídias sociais**.

** Você pode mandar um áudio com a sua resposta por WhatsApp.*

Etapa 4: Questionário (Google Forms)

Este questionário possui oito perguntas. Na primeira pergunta você vai escolher uma rede social. As perguntas seguintes devem ser respondidas a respeito desta rede social escolhida.

1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:

() Facebook () Instagram () LinkedIn () TikTok () YouTube () X/Twitter

As próximas perguntas são relativas a esta rede social que você escolheu.

2. A quem pertence a rede social que você escolheu?

3. O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?

4. Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?

5. Quem adquire os produtos ou serviços que esta rede social comercializa?

6. Quem fornece os produtos ou serviços que são comercializados por esta rede social?

7. O que esta rede faz para se tornar atrativa para quem a remunera?

8. O que você faz quando não está “navegando” nas redes sociais?

Perfil do Participante:

Nome Completo: _____

Idade:

 18 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 61 anos acima de 61 anos Prefiro não responder

Faço graduação em: _____

Etapas 5: Roteiro Semiestruturado e Matriz de análise das questões do Grupo Focal

Questões norteadoras		Objetivos a serem alcançados
1	Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios ³⁶ ?	Identificar como cada participante consegue resolver as situações-problema com autonomia.
2	O que na solução encontrada por outro colega chamou a sua atenção?	Identificar a habilidade/operação mental de analisar as diferentes formas de solucionar problemas.
3	Quais foram os conhecimentos que você utilizou para solucionar estes desafios?	Compreender que tipos de saberes os participantes reconhecem que foram utilizadas na solução do problema. (conceito de competência baseada na teoria do CHA - dimensão conhecimento)
4	Habilidade é a nossa capacidade de colocar um conhecimento em prática. Sendo assim, quais foram as habilidades que você teve que utilizar para solucionar estes desafios?	Compreender que habilidades os participantes reconhecem que foram utilizadas na solução do problema (conceito de competência baseada na teoria do CHA - dimensão habilidade).
5	Para encerrar a nossa discussão, reconhece quais valores nortearam você a solução destes desafios?	Compreender que valores que nortearam as atitudes dos participantes para solucionar o problema (conceito de competência baseada na teoria do CHA - dimensão atitude ³⁷).
6	Alguém gostaria de fazer algum comentário?	Identificar outras sínteses, ideias e reflexões sobre como solucionaram o desafio.

Fonte: Elaboração própria

³⁶ A expressão “situações-problema” será substituída pela palavra “desafios” porque as pesquisadoras entendem ser mais adequada para o perfil dos participantes.

³⁷ Perguntas estruturadas a partir da relação do conceito de competência baseado na teoria do CHA (conhecimento, habilidades e atitudes) com as chaves de aprendizagem de Pestalozzi, de acordo com o suporte teórico dos achados de Mota (2020).

APÊNDICE B – TCLE E AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

(conforme formato *Google Forms*)

Seção 1 de 7:

Pesquisa: Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema

Somos pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO – Universidade de Sorocaba e convidamos você a participar da pesquisa “Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema” que objetiva contribuir com subsídios para elaborar diretrizes teóricas de prática pedagógica em educação midiática na escola a partir de um diagnóstico.

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição. O participante da pesquisa receberá uma cópia do TCLE, após o preenchimento do formulário eletrônico, no e-mail indicado, pois a coleta de dados será realizada em ambiente virtual, em conformidade com o preconizado no item 4, destaque 2, do Comunicado SEI/MS – 0015188696, de 05.06.2020.

Solicitamos que leia com atenção este termo e caso tenha alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável e sua equipe de pesquisa, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação.

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa após o término do estudo.

Email: _____

Nome Completo: _____

Seção 2 de 7:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Se possui interesse em nosso convite, por gentileza, clique na opção abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

() Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

() Não tenho interesse em participar da pesquisa.

Seção 3 de 7:

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição. O participante da pesquisa receberá uma cópia do TCLE, após o preenchimento do formulário eletrônico, no e-mail indicado, pois a coleta de dados será realizada em ambiente virtual, em conformidade com o preconizado no item 4, destaque 2, do Comunicado SEI/MS – 0015188696, de 05.06.2020.

Solicitamos que leia com atenção este termo e caso tenha alguma dúvida, entre em contato com a pesquisadora responsável e sua equipe de pesquisa, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Cristiane Sales Pires

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Maria Alzira de Almeida Pimenta

ENDEREÇO: Rod. Raposo Tavares, km 72,5, Sorocaba/SP

TELEFONE: 15 2101-7000

OBJETIVOS: Contribuir com subsídios para elaborar diretrizes teóricas de prática pedagógica em Educação Midiática na escola a partir de um diagnóstico.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Será realizado um encontro composto de três etapas: (1) intervenção com resolução de duas situações-problema, (2) aplicação de questionário qualitativo para diagnóstico de competência midiática; (3) grupo focal com discussões mediadas com roteiro temático semiestruturado.

RISCOS: De acordo com a Resolução 466/12, em seu artigo V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados. A Resolução 510/16, em seu preâmbulo reconhece as especificidades éticas das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas.

Esta pesquisa prevê a coleta de dados por meio de resolução de duas situações-problema, aplicação de questionários e realização de grupo focal. Portanto, considera-se o risco de gradação mínima (constrangimento, desconforto ao preencher um questionário, cansaço). O ato de fazer perguntas pode ser prejudicial tanto quanto a administração de um tratamento físico, dado o seu potencial de causar consequências psicológicas (tais como a ansiedade aumentada, intimidação, vergonha, constrangimento, humilhação, medo, problemas emocionais, morais, valores, discriminação, invasão de privacidade, disparo de gatilhos emocionais etc.), além da possibilidade de outros tipos de riscos não-físicos. Portanto, alguns cuidados foram criteriosamente observados com o intuito de minimizar a ocorrência de danos de ordem não-física (emocional, social, moral ou espiritual):

a) As investigadoras participaram de todo o planejamento da pesquisa – essa prática proporciona a efetividade do processo de construção e obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da “Autorização do Uso de Imagem”;

b) Os estudantes das instituições de ensino previamente contatadas que expressarem interesse em participar dos encontros serão esclarecidos sobre a pesquisa em momento, condição e local adequados. Também serão esclarecidos previamente sobre a pesquisa: objeto, justificativa, objetivos, métodos, procedimentos do estudo, potenciais benefícios e riscos; e, posteriormente, os resultados da pesquisa;

c) Todos os documentos serão armazenados nos computadores pessoais das pesquisadoras que estão sincronizados em nuvens, para maior segurança;

d) Os participantes da pesquisa têm o direito de assistência integral e indenização, em conformidade ao preconizado na Resolução CNS 466/2012;

e) Todas as situações-problema e as questões abertas do formulário foram criteriosamente elaboradas e revisadas pelas pesquisadoras e, posteriormente, passaram por validação de pesquisadores especialistas na área de EM, membros do GPESTI e/ou da Red Alfamed;

f) Os participantes da pesquisa têm o direito de assistência integral e indenização, em conformidade ao preconizado na Resolução CNS 466/2012;

g) Por fim, caso ocorra alguma situação de desconforto, qualquer participante da pesquisa poderá buscar atendimento na Clínica de Psicologia Serviço-Escola da UNISO.

BENEFÍCIOS: Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a comunidade científica com a proposição de novo formato de diagnóstico de CM além de complementar o repositório de práticas pedagógicas relacionadas à EM. Os achados desta investigação também poderão contribuir com as práticas pedagógicas atuais que abordam EM a partir do diagnóstico mais próximo à realidade do estudante.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Esta pesquisa oferece risco considera-se o risco de gradação mínima (constrangimento, desconforto ao preencher um questionário, cansaço). Caso ocorra alguma situação de desconforto, qualquer participante da pesquisa poderá buscar atendimento na Clínica de Psicologia Serviço-Escola da UNISO.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Fica garantido ao participante a confidencialidade de suas informações pessoais. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem haver qualquer tipo de penalidade.

É importante que o participante da pesquisa, guarde em seus arquivos, uma cópia do TCLE que será encaminhado por email.

CONTATO:

Em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, o Sr.(a) poderá entrar em contato com os pesquisadores, que estão discriminados no início deste documento.

Em caso de denúncias ou dúvidas sobre outras questões éticas, o Sr.(a) poderá entrar em contato com a Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa CEP-Uniso, nos seguintes horários: segunda-feira das 9h às 12h30, quarta-feira das 13h30 às 16h e sexta-feira das 9h às 12h30, situado na Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5; CEP 18023-000 Sorocaba – SP; telefone (15) 2101-7085; e-mail: cep@uniso.br.

Prof. Ma. Cristiane Sales Pires
Rod. Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba/SP
Celular: 15 2101-7000
Email: cristiane.sales.pires@gmail.com

Prof. Dr^a. Maria Alzira de A. Pimenta
Rod. Raposo Tavares, km 92,5,
Sorocaba/SP
Celular: 15 2101-7000
Email: maria.pimenta@prof.uniso.br

Seção 4 de 7:

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPANTE DA PESQUISA

Consentimento, após esclarecimento

Declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado “Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema”, que tem como pesquisadora responsável Prof^a M^a. Cristiane Sales Pires e equipe de pesquisa Prof^a Dr^a Maria Alzira de Almeida Pimenta e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, coletas de dados virtuais e concordo em participar.

Foi-me garantido:

- Que todas as informações obtidas a meu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros participantes, não sendo divulgada a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento;
- Que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade;
- A qualquer momento, se for de meu interesse, posso ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito;
- Quando o estudo for finalizado, serei informado sobre os principais resultados e conclusões obtidos neste estudo, bem como sobre a possibilidade de publicação destes dados em revista ou apresentação em encontros científicos.

Equipe de Pesquisa:

Prof. Ma. Cristiane Sales Pires
 Rod. Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba/SP
 Telefone: 15 2101-7000
 Email: cristiane.sales.pires@gmaill.com

Prof. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
 Rod. Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba/SP
 Telefone: 15 2101-7000
 Email: maria.pimenta@prof.uniso.br

Você aceita participar desta pesquisa?

- () Sim, li e CONCORDO com o termo de consentimento livre e esclarecido..
- () Não, li e NÃO concordo com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Seção 5 de 7:

Grupo Focal

Você concorda em participar do grupo focal?

- () Sim, concordo em participar do grupo focal.
- () Não concordo em participar do grupo focal.

Seção 6 de 7:**Autorização do Uso de Imagem**

Eu autorizo o uso da minha imagem ou gravação (foto, gravação de voz e/ou filmagem) como parte da coleta de dados do projeto intitulado “Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema”, que tem como pesquisadora responsável Prof^a M^a. Cristiane Sales Pires e equipe de pesquisa Prof^a Dr^a Maria Alzira de Almeida Pimenta.

Declaro que estou ciente que o objetivo geral da pesquisa é contribuir com subsídios para elaborar diretrizes teóricas de prática pedagógica em Educação Midiática na escola a partir de um diagnóstico. Os objetivos específicos são: descrever as especificidades dos elementos das práticas pedagógicas e os fundamentos da EM; identificar e analisar os atuais diagnósticos de CM; elaborar diagnóstico de CM, com uma nova perspectiva qualitativa, baseado em situações-problema e com aplicação de questionário; aplicar novo diagnóstico de CM na escola; conhecer a dinâmica e o estágio de CM (como mobilizam Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) dos participantes.

Declaro ainda que fui informado(a) que as imagens serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo do participante.

Você autoriza o uso de imagem?

() Li e autorizo o uso de imagem.

() Li e NÃO autorizo o uso de imagem.

Seção 7 de 7:

Agradecemos a sua resposta!

Clique no link para ter acesso ao TCLE e a AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM em formato de PDF:

https://drive.google.com/file/d/1Znkzfq7V-Kp_1jFhS6PBvwcvfKdI4dzP/view?usp=drive_link

Será enviada uma cópia de suas respostas, via *email*, com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e da AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM para você e para as pesquisadoras.

APÊNDICE C – AMOSTRA DE TRANSCRIÇÕES DO GRUPO FOCAL

Paradigma Indiciário dos Grupos Focais

Situação-Problema 1: Como você explicaria para uma criança de 7 anos **o que são mídias?** **Dê exemplos** de tipos de mídia para ela. Explique também qual é o **papel** que a mídia desempenha para a sociedade.

Pergunta 1: Quais foram os passos que realizou para resolver os desafios?

Sinais	Indícios
<p>S1: Mídia como meio de comunicação (13)</p> <p>S2: Mídia como Informação (16)</p> <p>S3: Mídia como entretenimento (9)</p> <p>S4: Mídias sociais (9)</p> <p>S5: Tipos de Mídia (8)</p> <p>S6: Recorre à Projeção (10)</p> <p>S7: Estratégias utilizadas para explicar (16)</p> <p>S8: Prós e contras (4)</p> <p>S9: Benefícios (3)</p> <p>S10: Riscos (34)</p> <p>S11: Não é hora de mídia social (6)</p> <p>S12: Sensação de que criança já nasce sabendo (5)</p>	<p>I1: O que é mídia (55I-55S)</p> <p>S1: Mídia como meio de comunicação (13)</p> <p>S2: Mídia como Informação (16)</p> <p>S3: Mídia como entretenimento (9)</p> <p>S4: Mídias sociais (9)</p> <p>S5: Tipos de Mídia (8)</p> <p>I2: Como explicar (16I-2S)</p> <p>S6: Recorre à Projeção (10)</p> <p>S7: Estratégias utilizadas para explicar (16)</p> <p>I3: Necessidades de cuidados (52I-55S)</p> <p>S8: Prós e contras (4)</p> <p>S9: Benefícios (3)</p> <p>S10: Riscos (34)</p> <p>S11: Não é hora de mídia social (6)</p> <p>S12: Sensação de que criança já nasce sabendo (5)</p>

Transcrição com Indicadores e Sinais

PGF1.1: [00:00:34] Eu pensei em relação as mídias no geral, não só a mídia social, mas a mídia como uma **forma de comunicação (S1-1)**. Então, para a criança de sete anos, eu expliquei no sentido que seria **toda a forma de notícia (S2-1)**. Então, desde a **televisão**, na **rádio (S5-1)**, que ela escuta alguém comunicando alguma notícia que aconteceu na cidade, alguma notícia que aconteceu no mundo, tanto na rádio quanto na televisão e também é no sentido de quando a gente tem alguns **aplicativos** que a gente consegue ter acesso no que está acontecendo no mundo de pessoas famosas. O que...quais são os **desenhos**... como é uma criança, pensei, quais são os **desenhos** que estão em alta, o que ela pode aprender, nesse sentido.

PGF1.2: [00:02:12] Para a criança de sete anos, eu me voltei mais para as **mídias sociais (S4-1)**, eu expliquei pra ela que...de forma fácil para compreensão (S7-1), que pode se **conectar com as famílias, com os amigos(S1-2)** dela... Também falei sobre os **desenhos**, os **filmes** e falei mais que é pra **acessar notícias, informações (S2-2)**... o que **..jogos (S3-1)** também. Acho que foi mais para esse lado que eu me voltei na mídia para criança.

PGF1.3: [00:03:17] Referente a criança de sete anos, busquei falar que se trata também de histórias, de histórias que ela ouve e sobre as **notícias (S2-3)** também que ela acaba ouvindo, fazem parte da mídia, seja através do **rádio**, seja através da **TV** algum conteúdo que ela acabe vendo dentro do **celular (S5-2)**... Então, basicamente são essas histórias. E também falei sobre... que nem tudo ela pode acreditar, no que ela vê através disso. Então ela vê alguma coisa... Porém, é uma criança. **Num momento ela vai acreditar naquilo** até que... Por

<p>isso é importante, muito importante a supervisão de um adulto (S10-1), justamente por conta disso. E que está repleto de Fake News (S10-2).</p>
<p>PGF1.4: [00:05:09] No meu caso, para criança de sete anos, eu tentei dar uma explicação bem amigável (S7-2), considerando a idade dela e comunicando que a mídia acaba sendo uma ferramenta de comunicação (S1-3) basicamente. Ela pode ser destinada a comunicar uma informação (S2-4), a contar uma história, a ensinar alguma coisa ou até mesmo como forma de entretenimento (S3-2). Então, tudo que ela tem contato é livros ilustrados, programas de televisão, jogos no celular, vídeos do YouTube (S5-3), tudo aquilo é uma forma de mídia. Mas basicamente, ela pode ser definida como isso, uma ferramenta para comunicar uma informação.</p>
<p>PGF1.5: [00:07:29] A mídia pode ser uns dos meios de comunicação (S1-4) da nossa atualidade, onde você consegue ter quaisquer tipos de conteúdo via a rede sociais (S4-2), entenda a mídia como uma televisão, rádio, computador ou livros (S5-4).</p>
<p>PGF2.1: [00:00:03] O da criança, quando foi o primeiro, foi que eu tava pensando como que ela poderia se interagir com várias pessoas (S1-5) para explicar para ela como seria o princípio da... na.. das mídias sociais (S4-3) como interagir com as pessoas porque ela... por ela ser muito nova, ela não poderia se expor tanto para outras pessoas (S10-3).</p>
<p>PGF2.2: [00:00:35] Para a questão da criança, eu estava pensando tipo eu tenho um priminho (S6-1) de seis anos. Então eu pensei o que que eu falaria para ele? Eu pensei o que eu falaria para ele porque eu me sinto muito influenciada pelas mídias, então eu não queria que ele se sentisse assim. Eu já falei para ele não usar. Ele usa, infelizmente. Mas eu já falaria para ele esperar tipo uns 12 anos (S11-1), porque eu acho muito prejudicial. Não acho que seja bom para criança com menos de dez anos já acho terrível porque tem uma formação de opinião da criança (S10-4), ela começa a ter acesso à informação falsa (S10-5). Também tem a pressão social, você vê a realidade de outras pessoas (S10-6) e na cabeça de uma criança que não entende isso, eu acho que isso faz muito mal, porque a criança ela é bem inocente, então ela não tem essa... Ela vai perguntar pai, porque tal criança que eu sigo tem isso eu não tenho, entendeu? Eu acho isso muito profundo...</p>
<p>PGF2.3 [00:01:58] Bom eu... Na resposta que eu daria pra criança, eu diria o básico (S7-3) que é um lugar onde as pessoas, elas tem um nível de interação maior dentro da internet, ou seja, onde as pessoas podem interagir (S1-6) dentro de uma sociedade e deixar a sociedade mais coesa. Dentre todas as redes sociais (S4-4), hoje em dia você tem programas infantis, né? Mas isso não significa que eu recomendaria para cada um deles. No TikTok tem aba só infantil tudo mas isso não significa que seja benéfico (S10-7) para eles. Então essa foi a minha resposta para criança.</p>
<p>PGF2.4: [00:03:24] Para uma criança com... a questão da minha vivência e a geração agora atual da nossa idade, dos 18 até os 20 e poucos anos, não viveu com sete anos, as redes sociais. Nós vivemos assistindo TV, TV Globinho, SBT, TV Cultura e eu já me sinto influenciável a partir que eu, pelo menos comecei a usar as redes sociais a partir dos 13 ou 14 anos. E hoje em dia já me sinto influenciada (S10-8). É uma questão de vício (S10-9), posso dizer assim. Então não recomendaria porque seria algo muito premature (S11-2) para uma criança e fora que a rede social de há dez anos atrás não é a mesma de hoje. Então não tem esse filtro, não tem limite de idade. Seria uma carga muito grande, tanto emocional (S10-10) quanto também foi falado desenvolvimento racional (S10-11) e uma criança. É comprovado que o contato das redes sociais dá um atraso muito grande de fala (S10-12) a desenvolvimento de traumas (S10-13), então eu não recomendaria.</p>
<p>PGF2.5: [00:05:00] Eu pensando assim no problema, né.. Realmente, hoje em dia a gente não precisaria explicar para uma criança de sete anos o que são as mídias sociais (S12-1), né? Porque é... O contato delas já é assim... Parece que ninguém nasce sabendo, né? Então, eu também tenho um priminho, ele tem e assim ele já navega no YouTube, Facebook, enfim, todas as coisas da mãe dele (ele não tem celular para esse pessoal, graças a Deus)</p>

mas ele já é **extremamente interagido com essas mídias sociais**, né? Mas na questão do problema, eu tentei explicar com palavras mais fáceis (S7-4). A ideia de colocar tanto a mídia visual quanto aquilo que a gente ouve e aquilo que a gente lê, né? Então a mídia, ela é uma junção desses três pilares: da visão, da audição e da leitura também. E eu também compartilho da mesma, da mesma opinião dos meus colegas que mesmo assim, para as crianças, os conteúdos muitas vezes que são veiculados nas redes, elas mesmo estando como **descrito como para crianças**, muitas vezes tem um **conteúdo** um pouco **duvidoso (S10-14)**. Então acredito que **não seja um ambiente seguro para as crianças**, né? E mesmo com a **supervisão**, muitas vezes pode acabar **falhando (S10-15)** e as crianças estarem tendo contato com um conteúdo que não é para a faixa, mesmo estando ali discriminado como o conteúdo infantil. Isso é uma coisa que a gente vê assim e muitas vezes na nossa família mesmo.

PGF2.6: [00:08:21] Então, no caso da criança, eu pensei no meu **priminho (S6-2)** que tem a mesma faixa etária do desafio, é a melhor forma que eu encontrei de explicar o que seria as mídias para ele foi dando o **exemplo do YouTube e da Netflix (S5-5)** que ele acessa bastante, né? Então eu falei que as mídias seriam basicamente o que ele **assiste: visual, comunicação**, que é um **meio de comunicação (S1-7)**, querendo ou não, né? E que **pode ser benéfico ou não (S8-1)**. As pessoas podem utilizar para **aprender receitas, podem aprender, por exemplo, a tocar um violão, uma guitarra, um teclado (S9-1)**. Mas também as mídias meio que fornecem algo que **não é para nossa faixa etária (S11-3)**, né? Principalmente para as crianças, que **não seria bom para o crescimento e desenvolvimento (S10-16)** delas.

PGF2.7: [00:09:34] Bem, no quesito da criança, eu pensei na minha **prima** e na minha **cunhada (S6-3)**. Porque a minha cunhada tem setes¹, minha prima tem oito, oito para nove. As duas já estão conectadas ao extremo. Fica com celular o dia inteiro na mão. E eu vejo uma diferença muito grande, principalmente entre eu e minha prima. A gente estudou na mesma escola, ela tá na mesma escola, só que a diferença é extrema. Dá para ver que ela tá, **o desenvolvimento dela tá atrasado (S10-17)**. E eu acredito que seja pelo celular, porque ela fica o dia inteiro. Ela praticamente não brinca senão pelo celular. Ela tem que falar com a minha amiga. Ah, tem que ver um vídeo. Ah, tem que seguir. Eu falei viu, vamos sair um pouquinho, vamos fazer outras coisas, vamos ver, sei lá, brincar de bola ou alguma coisa assim? E a minha cunhada tá **atrasando a fala e a escrita**. Tipo, ela sabe dançar o TikTok, mas ela **não sabe escrever**. Ela tem sete anos, não era pra estar acontecendo isso. Daí, tipo, mas se elas fizessem como ela já tem e já se interessam, eu tentaria explicar que tem o lado positivo e o lado negativo. Tentaria explicar para ela. O que não pode, o que vai com cuidado, porque **tem coisa que você não é para a sua idade (S11-4)**, **assiste o tempo perto da mãe ou do pai, porque às vezes isso pode não digo resolver (S10-18)**, mas auxiliar na criança de querer ver. Porque hoje em dia eu não tenho muito o que a gente fazer lá, vamos ter contato. Então acho que a melhor forma de tentar ajudar é explicar que tem lado bom e lado ruim, né?

PGF2.8: [00:11:47] Olha a questão da criança. Mano, eu convivo muito com muitos **primos (S6-4)** dessa idade e eles são muito antenados no celular, vivem muito no celular, TikTok pessoalmente e eu vejo que eles não sabem usar. É aí que a educação midiática seria fundamental realmente. Porque eu acho que é esse o ponto. Eu recomendaria sim, porque desde a época da minha escola, a escola sempre foi muito contra usar a tecnologia, inovações. Isso é fundamental para a sociedade se desenvolver. A gente tem que aprender a lidar com isso e saber usar ele, porque **eles podem ser meios que auxiliam o nosso desenvolvimento como pessoa e socialmente (S9-2)** também. Então, acho que a questão da criança é essa e como eu explicaria para ela? E os **meios** são as **mídias**, são **meios de comunicação (S1-8)**, **informação (S2-5)**, **entretenimento (S3-3)**. E elas devem saber usar. Então, tipo em **saber usar, eu quero dizer tempo de tela, com quem elas interagem, como elas interagem(S10-19) ...**

PGF2.9: [00:13:25] Bom, com a criança, eu acho que minha resposta foi muito teórica , porque eu expliquei para ela o que seria uma rede e que milhares de pessoas usam diariamente , que elas buscam entretenimento (S3-4) , notícias (S2-6) e coisas do tipo. Eu não entrei na questão de se ela deveria usar ou não, mas se eu fosse entrar, eu seria bem direto e falaria "Bom...não" porque eu acho que uma criança não deve ter essa exposição (S11-5) a uma rede social. Tanto ela se expor (S10-20) quanto ela vê a vida dos outros (S10-21) porque eu acho que os dois tipos são bem prejudicial para o desenvolvimento dela.
PGF3.1: [00:00:00] Eu pensei em como ser mais informal (S7-5) com uma criança, porque minha primeira... meu primeiro problema foi tipo transcrever para pensar olha, isso aqui é a mídia são imagens, notícias (S2-7) que transcrevem um pouco do que tá acontecendo atualmente. Aí eu expliquei dessa forma para ela. Espero que ela consiga entender.
PGF3.2: [00:00:19] Eu acho que eu tive o mesmo problema, tipo, dentro da minha cabeça eu tinha uma resposta, mas transcrever para uma criança de sete anos foi meio complicado (S7-6), porque geralmente esse tipo de assunto, esse tipo de tema geralmente é conversado entre jovens, adolescentes, não crianças . Mas basicamente foi a mesma coisa. Foi passagem de informações (S2-8) , tipo de ah, eu coloquei historinhas, coloquei brincadeiras, sei lá, alguma coisa assim. Informações em geral...
PGF3.3: [00:01:48] Então, a parte da criança eu esqueci que era uma criança de sete anos. Agora que estou lembrando que era uma criança. Aí eu acho que eu fui formal demais (S7-7). A criança não vai entender. Aí ficou assim... Não sei se vai ajudar muito. Mas eu falei que isso, meio informativo (S2-9) , entretenimento (S3-5) para o público.
PGF3.4: [00:02:25] Pra criança é meio difícil falar, tem que falar de um jeito mais leve (S7-8) , né? Então eu tentei falar de um jeito tipo que as redes sociais (S4-5) ... Ela é um jeito de mostrar , tipo o Instagram mostra fotos, momentos que você viveu (S1-9) . Normalmente as pessoas compartilham isso. E as redes sociais é para onde você se informar (S2-10) normalmente.
PGF3.5: [00:03:10] Para criança eu tentei não focar em redes sociais porque a pergunta foi sobre mídias , então eu foquei mais entretenimento (S3-6) , como vídeos de YouTube ou canais de televisão que passam desenhos (S5-6) . Então eu tentei não puxar mais assunto sério, porque eu não saberia como explicar. Então preferi puxar para um lado onde ela vai entender e eu não preciso me aprofundar no assunto.
PGF3.6: [00:04:10] Eu foquei em redes sociais (S4-6) , onde todos postam conteúdos , trocam informações (S2-11) . Essas coisas.
PGF3.7: [00:04:36] Eu tentei focar em coisas que eu sei de crianças. Eu sempre desenho, mas eu também falei sobre o fato das redes sociais (S4-7) e das mídias no geral aproximarem pessoas (S1-10) . Tentei focar nessa parte.
PGF3.8: [00:05:12] Eu sou um pouco mais prática, então eu pensei né, para criança e as crianças de hoje em dia, na verdade elas já nascem , né, inseridas (S12-2) nesse mundo digital independente de... de que rede é, qual tipo de mídia. Então elas tem uma necessidade muito grande de desde pequenas terem acesso a isso, até porque veem muitos pais fazendo isso, né? Então explicar de forma clara e objetiva para ela mesmo. Acho que uma criança hoje em dia de sete anos já é capaz de compreender como funciona esse mundo digital . Então, mostrando que pode ser uma ferramenta de trabalho , pode ser uma ferramenta de entretenimento (S3-7) , de obtenção de notícias (S2-12) mas que é preciso ter os cuidados necessários, tanto de se expor com aquilo (S10-22) , tanto para não cometer crimes (S10-23) porque às vezes as pessoas, elas usam as redes sociais para cometer crimes por estarem por trás de um celular, de um computador. Então, cuidado com essa questão. E também a questão de disseminação de notícias falsas e de informações não verídicas (S10-24) sobre acontecimentos e também sensacionalismos e etc.
PGF3.9: [00:07:37] Então, primeiramente, para criança eu tive um pouquinho o mesmo problema que ela ali, que foi de ser muito formal (S7-9) com a criança. Então eu pensei bem

essa parte aí que tentei dizer para criança, né, que **são vários veículos**... A mídia mesmo é o vários veículos que tem como **finalidade** dela a **comunicação (S1-11)** e a disseminação de **informações (S2-13)**. Aí eu alertei a ela que essas **informações** podem ser sim, **verídicas ou não**. Aí, como ela é uma criança, ela **vai acreditar (S10-25)** muita coisa fácil, né? Então ela tem que ter assim instrução de um adulto e alguém mais velho para poder dizer a ela e saber onde ela procurar fielmente... realmente onde é... O adulto também acha que é uma informação verídica, mas também tem os adultos que também **caem em muita fake news (S10-26)**. Aí vai depender também da educação da criança. E lá, se eu não me engano, pediu para dar um exemplo. Eu esqueci. Mas depois eu pensei bem no exemplo e quando eu era **criança eu assistia um canal na TV que é Canal Cultura, que é voltado para o público infantil, aí lá, então lá eles tem muitos materiais educativos, desenhos. Os desenhos eram bastante educativos. Então acho que ali eu me informava bastante.(S9-3)** Quando eu era criança, eu gostava daquilo. E também ele vai se informar sobre várias questões, pautas sobre meio ambiente, a educação mesmo das crianças, a política nem tanto porque é para criança, mas tinha um pouquinho. Então a criança ainda vai se situando melhor ali e o adulto pode fazer uma outra coisa quando a criança está imersiva naquele mundo ali. Então ajuda tanto o adulto quanto a criança.

PGF4.6: [00:00:04] Primeiro. O que é mídia? E depois, como eu falaria de um **jeito mais infantil (S7-10)** para a criança. Transformar isso em uma coisa mais infantil.

PGF4.7: [00:01:15] Primeiro eu pensei realmente no que seria a mídia. Como explicaria? E eu pensei um pouco nas **crianças** da minha sala de **estágio (S6-5)**, porque elas estão nessa faixa etária de sete anos. Então também pensei um pouco na minha **sobrinha** e em **alguma coisa que ela gostava**, porque ela também tem essa idade e que daria para relacionar com a mídia mesmo.

PGF4.8: [00:01:53] E sobre a criança de sete anos, eu explicaria como as meninas falaram, mas eu também queria trazer para ela que assim... **Não está na hora (S11-6)** dela ter uma... Estar na mídia porque muitas crianças... Tenho uma **sobrinha (S6-6)** de 11 anos que já está na mídia. Eu acho um pouco perigoso. Eu falaria também essa parte da negatividade. [Na sequência, responde o desafio do amigo]

Cris: [00:02:45] Uma curiosidade: você falou mais em termos de rede social, né? Mas uma criança dessa idade ela já está exposta porque a pergunta era mídia. Mas então não passou na sua cabeça que ela já vê TV? Isso não passou?

PGF4.8: [00:02:59] Ah, é verdade, sim.

Cris: [00:03:00] Mas você quando você leu a pergunta, se relacionou com rede social mesmo.

PGF4.8: [00:03:05] Mas também é assim porque eu tenho uma sobrinha de sete anos que fica vendo YouTube e eu comecei a **escutar algumas coisas meio estranhas (S10-27)**. Então assim, eu acho que também tem que ter aquela... Para ver... Que nem na Netflix tem assim pra idade... Porque assim eles estão escutando muitas coisas e assim depois podem passar para as crianças coisas que **não são verdades (S10-28)**, né? E coisas muito assim que **não são para a idade deles**.

PGF4.5: [00:03:38] Eu pensei primeiramente no que era mídia, como a Aléxia já tinha explicado e eu ia transformar isso numa forma que a criança fosse entender. E também pensei como já foi falado que agora já vai estar exposta, né, sobre essa questão de mídia. Aí eu relatei mais com os **desenhos (S7-11)**, mas como é criança, geralmente acho que a partir dos **três anos** os pais já **colocam a criança para assistir desenho**. Eu tenho mesmo um primo, ele não tem nem três anos, ele vai fazer um ano e ele só fica tipo quietinho, **parando de chorar (S10-29)** quando ele assiste desenho, ela **coloca vídeo** para ele ver. Então eu relatei com isso.

PGF4.4: [00:05:07] Eu foquei mais em como eu falaria para a criança, eu já sabendo do assunto, como passaria para ela. Aí eu pensei em dois pontos: ela tem sete anos de idade.

<p>Eu começaria me familiarizando com ela como se não fosse uma pessoa da família porque da família seria mais fácil que eu já conheça os hábitos de consumo de TV, se mexe no celular. Já uma outra criança, como se fosse no estágio (S6-7), perguntar para mim o que é, eu queria ver eu começaria perguntando se ela sabe o que significa a palavra (S7-12). Provavelmente não. Perguntando se ela gosta de algum desenho, se ela gosta de jogar algum jogo, se ela já tem WhatsApp. Eu pensei na criança de hoje em dia, né? 2024. E usaria esses exemplos: o que ela fala que gosta como exemplo pra ela. E sobre a importância do...da mídia, o que mais impacto que tem com a criança (S10-30). Tipo a minha prima de cinco anos de idade: se ela ficar um dia sem TV, ela já não consegue dormir de noite. Parece que não consegue. Não consegue dormir, ficar um dia... Eu perguntaria para criança se ela conseguiria ficar um dia sem um celular, sem a internet, sabe? Que sentimento ela teria com isso? Porque parece que hoje em dia meio que molda a gente, necessitado dela.</p>
<p>PGF4.3: [00:07:17] Para a criança eu pensei também explicar de forma mais... lúdica, tentando deixar como se fosse o dia a dia dela, do cotidiano (S7-13). Explicar se fosse algo que ela está acostumada a ver. Então. Fiquei expliquei mais ou menos assim.</p>
<p>PGF4.2: [00:08:03] Sobre a criança, eu pensei muito nas mídias sociais (S4-8) porque, por exemplo, eu tenho um sobrinho (S6-8) de quatro anos e sobre televisão, ele já sabe de tudo. Ele tem quatro anos, ele quer pegar o controle, entrar na Netflix, entrar no perfil dele e acessar o que ele quer (S12-3). Então eu pensei muito nessa questão de mídias sociais e os problemas que isso pode trazer da exposição (S10-31) e tudo mais.</p>
<p>PGF4.5: [00:08:59] Então, né? Pergunta da criança de sete anos. Eu trouxe muito para as crianças de hoje em dia que elas já nascem inseridas (S12-4) nesse mundo, né? Então, é meio que algo irreversível você tentar tirar a criança deste mundo. Então eu pensei mesmo trazer de uma forma lúdica e até mesmo com exemplos (S7-14), né? Porque a criança hoje já nasce sabendo mexer, etc. Então, explicar como o que é essa mídia e como ela pode ser usada, então coloquei como exemplo é conversar com um familiar, com um amigo, até mesmo assistir desenhos do seu gosto (S5-7). E então trouxe mais essa questão e também ressaltar a importância de... Que tudo deve ser feito com cautela e como também com a orientação dos pais. Então deve sempre seguir essa orientação e ter essa supervisão dos pais (S10-32), então que eles não possam fazer nada escondido.</p>
<p>PGF5.6: [00:00:42] É a criança. E como que era? Cris: [00:00:44] Pergunta a criança tá te perguntando o que que é mídia? PGF5.6: [00:00:48] Ah tá, então é a mídia, tipo assim é... Cris: [00:00:53] O que que você... Que passou na sua cabeça para responder essa criança. Os passos que você deu... PGF5.6: [00:00:58] Não lembro não. Não lembro. Cris: [00:01:03] Por exemplo, você não pensou que você teve... Você tinha... É um conceito difícil o que é mídia. Você tinha que explicar de uma maneira mais simples. Passou na sua cabeça isso ou não? PGF5.6: [00:01:16] Sim... Mídia é ah..... Foi tipo assim e tudo o que está envolvido com tecnologia e essa tecnologia nos conecta ao mundo e às outras pessoas (S1-12). E tudo isso pode ser usado de forma boa e forma ruim (S8-2). Depende de você.</p>
<p>PGF5.5: [00:01:43] Eu usei basicamente a mesma estratégia do Pedro. É... de uma forma simples (S7-15), mas eu coloquei lá que seria para um meio de de informações (S2-14) onde você pode ter informações de todo mundo. Hoje em dia a gente pode ter informações da China, de..de qualquer lugar do planeta. Mas tem seus prós e os contras (S8-3).</p>
<p>PGF5.4: [00:03:09] A minha primeira pergunta pra resposta, eu baseei no meu filho (S6-9), né? Quando ele ficava vendo, vendo vídeo assim, perguntar para que isso? Eu só cheguei a ver o celular para ele falar foi você vem aqui, aperta esse botão e fala. Aí, de lá para cá, ele ia mexendo aí. Ele apertava o áudio, eu falava Google. Aí o Google dava informação. Daí ele via as questões lá. E aí a gente só para isso, a gente ia sempre acompanhando, né? Entendeu</p>

o que era, aquilo que era certo, o que era correto. E ele sempre tá navegando e aos pouquinhos, quando ele foi entendendo (S12-5) e foi mostrando olha isso pode, isso não pode, isso é viável você assistir, isso não é viável você assistir, né? E sempre monitorando (S10-33).

PGF5.3: [00:04:30] Na primeira questão, dá para explicar para a criança das redes sociais e eu pensei que seria que a gente usa para comunicação um meio de comunicação (S1-13) que a gente usa o WhatsApp ou outras mídias sociais (S4-9). Não sei se podia falar.

Cris: [00:04:51] Sim, sim, sim.

PGF5.3: [00:04:54] Mas para a comunicação e também para... Para se divertir em caso de... como se fala?

Cris: [00:05:06] Entretenimento?

PGF5.3: [00:05:08] E entretenimento (S3-8) também. Mas também tem seu lado bom e ruim (S8-4) no caso.

PGF5.2: [00:05:43] A questão da... da criança de sete anos em relação a mídia, eu falaria que...Tipo...Tudo que nos traz informação (S2-15), tipo outdoor, revista, jornal, tudo que nos agrega um conhecimento, uma informação, pra mim é um tipo de mídia. Isso seria o básico para ensinar uma criança. Tipo ler um jornal (S5-8), ela vai ter acesso a uma informação. É tudo que nos dá a informação, nos deixe informado seria algum tipo de mídia.

PGF5.1: [00:07:10] ...a criança de sete anos eu pensei como explicaria para o meu sobrinho (S6-10) nessa faixa etária de idade. Falei que mídia também é tudo que pode ser usado para adquirir uma informação(S2-16) e principalmente entretenimento (S3-9). Usei como exemplo o YouTube (S7-16), que é o que ele mais tem acesso. Depois eu explicaria a parte de diversão. Também explicaria que também é um lugar perigoso, com o que você pode colocar em uma rede social que você tem, você pode estar exposto (S10-34), expondo uma coisa muito pessoal de sua vida, pode estar expondo a sua localização, pode estar expondo alguma coisa privada que você deveria tomar cuidado.

APÊNDICE D – AMOSTRA DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

#	Como você explicaria para uma criança de 7 anos o que são mídias? Dê exemplos de tipos de mídia para ela. Explique também qual é o papel que a mídia desempenha para a sociedade.	Meios de Comunicação	Entretenimento	Mídias Sociais	RS é sinonimo de mídia?
1	Mídias são como ferramentas que as pessoas usam para contar histórias , mostrar coisas interessantes e se comunicar com outras pessoas. Por exemplo, a TV é uma mídia que mostra desenhos animados e programas legais , enquanto os livros são uma outra mídia que conta histórias através das palavras e imagens. A mídia ajuda as pessoas a aprenderem coisas novas, a se divertirem e a saberem o que está acontecendo no mundo ao seu redor.	1	1		não
2	Mídias é um lugar onde é compartilhado a vida cotidiana das pessoas , seja com informações noticiarias , sejam com fofocas sobre o mundo em geral, principalmente de pessoas públicas, ou até mesmo para ver sobre a viagem que um colega está fazendo , ou o que ele está fazendo naquele dia, que restaurante foi, com quem está e coisas do tipo, por exemplo o Instagram ele é uma mídia onde você publica uma foto e independente do lugar onde a pessoa está ela pode se conectar com você e ver o que você está fazendo		1	1	Só
3	Explicaria que é uma forma de comunicação , os exemplos de mídia podem ser: TV, Rádio, teatro e podcast's. O papel da mídia pode ser resumido em troca de informações	1			não
4	Tôdo canal de informação , como televisão, radio, e aplicativos digitais	1			não
5	Mídia nos deixam guardar momentos, em fotos, vídeos, as vezes um áudio as mídias são muito importantes quando queremos rever alguém que não está por por ou relembrar um momento que já não nos lembramos muito bem			1	Só

Situação-Problema 2: Um amigo muito próximo quer discutir com você **se ele deveria criar um perfil** nas mídias

sociais. O que diria a ele? Explique como funcionam empresas (Ex.: Meta) que oferecem mídias sociais.

#		Se deveria criar	1	2	3	4	Como funciona empresas proprietárias
1	<p>Diria a ele que criar um perfil em mídias sociais tem vantagens e desvantagens. Por um lado, pode ser uma ótima maneira de se conectar com amigos e familiares, compartilhar momentos e interesses. Por outro lado, é importante estar ciente dos riscos, como a privacidade e o tempo gasto excessivo.</p> <p>Empresas como a Meta, que oferecem mídias sociais, ganham dinheiro principalmente através de publicidade. Elas coletam dados sobre os usuários para mostrar anúncios mais direcionados e, assim, aumentar a eficácia dos anúncios para as empresas. É importante entender como essas empresas lidam com a privacidade dos usuários e como os dados são utilizados.</p>	Não se posicionou	Expõe prós e contras.	Prós: socialização.	Contras: privacidade e tempo.		Não respondeu
2	<p>Seria estranho um amigo não ter uma mídia social, mas o interrogaria a respeito do que leva ele a criar uma, se for para ver coisas engraçadas ou até mesmo ficar atualizado não teria nenhum problema, perguntaria em qual exatamente ele está pensando em criar para ajuda-lo, e explicaria como elas se interligam, por exemplo a interligação do Facebook com o Instagram, que compartilham suas</p>	Não se posicionou	Questiona a finalidade	Para diversão ou informação: Ok			Perspectiva de usuário sobre funcionalidades das RS.

	informações entre eles e até mesmo com outras empresas					
3	Recomendaria sim a criação do perfil nas mídias sociais, pois podemos fazer muito “ networking ” dessa forma. Sobre o Meta e outras empresas, desconheço como funcionam	Sim	Para fins profissionais: ok (networking)			Não sabe
4	Diria que é um ótimo jeito de interagir com amigos e conhecidos usando os aplicativos da empresa meta como Instagram e Facebook com várias formas de interação	Sim	Para fins de socialização.			Não respondeu
5	Bom, acho que você deveria criar um perfil no Instagram pois hoje em dia temos muitos canais de divulgação que nos passam notícias , páginas de esportes , para você acompanhar seu ator (a) favorito, ou até mesmo procurar o perfil de alguém que você "esteja a fim"	Sim	Para fins de socialização.	Para fins de informação.	Para fins de namoro.	Não respondeu

APÊNDICE E – AMOSTRA DA TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

#	1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:	2 - A quem pertence a rede social que você escolheu?	2-A quem pertence	Existe coerência na resposta?
1	Instagram	Uma grande empresa	Outros	
2	Instagram	Meta	Citou nome da empresa ou de seu proprietário	OK
3	Instagram	Mark Zuckerberg	Citou nome da empresa ou de seu proprietário	OK
4	Instagram	Meta	Citou nome da empresa ou de seu proprietário	OK
5	Instagram	Meta	Citou nome da empresa ou de seu proprietário	OK

#	1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:	3. O que é comercializado pela empresa proprietária desta rede social?	Resposta 1
1	Instagram	Vida social das pessoas	Conteúdo
2	Instagram	Imagens	Conteúdo
3	Instagram	Produtos e marketing	Publicidade
4	Instagram	Aplicativos de socialização	Serviços
5	Instagram	um espaço para publicar fotos, vídeos, notícias	Conteúdo

#	1. Você usa redes sociais? Se sim, escolha uma rede que você usa:	4. Como a empresa proprietária desta rede social gera lucro?	4-Lucro
1	Instagram	Através de anúncios	Publicidade
2	Instagram	Propagandas e vendas	Publicidade
3	Instagram	Oferece divulgação em troca de dinheiro	Publicidade
4	Instagram	Com propagandas e outras que não são do meu conhecimento	Publicidade
5	Instagram	através de publicidades	Publicidade

#		5. Quem adquire os produtos ou serviços que esta rede social comercializa?	1
1	Instagram	Os usuários	Usuários
2	Instagram	Público em geral	Usuários
3	Instagram	Pessoas de diversos tipos e idades	Usuários
4	Instagram	Pessoas de diversas idades e gêneros	Usuários
5	Instagram	seus próprios usuários	Usuários

APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO INICIAL DA COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Educação Midiática e Prática Pedagógica: subsídios a partir de diagnóstico baseado em situação-problema

Prof. Ms. Cristiane Sales Pires

Prof. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta



1

Vamos pesquisar sobre como preparar os jovens para lidar com a mídia, as redes sociais.

Como é um tema complexo, precisamos ouvir vocês, jovens, que navegam nas redes para saber o que é pode ajudar.

Por isso, vamos procurar conhecer como vocês lidam com o mundo digital e a mídia; o que pensam; como resolvem problemas.

1



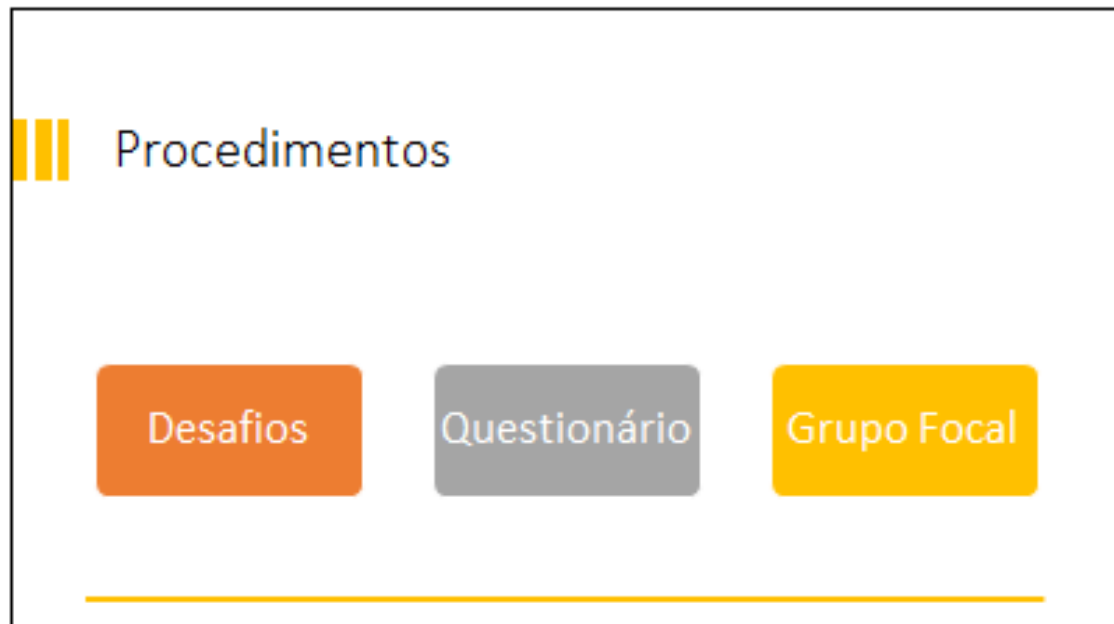
Podemos contar
com a sua
colaboração?

3



Tem alguém que é
menor de 18 anos?

4




5

Um slide dividido em duas partes. A parte esquerda é um retângulo preto com o texto "TEMPO" em branco. A parte direita é um retângulo cinza claro com o texto "E agora será concedido tempo para você refletir para a tomada de decisão livre e esclarecida." em preto.

TEMPO

E agora será concedido tempo para você refletir para a tomada de decisão livre e esclarecida.

6




Só não vale

pesquisar na internet as respostas.

Queremos saber aquilo que você sabe de cabeça.

Não existe certo ou errado e você nunca será identificado nesta pesquisa .

7



Procedimentos

Assinaturas
1-TCLE
2-Autorização do Uso de Imagem
3-Aceto em participar do Grupo Focal

Desafios

Questionário

Grupo Focal

8



9



10