

## MÍDIA-EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL DA UNESCO

### MEDIA-EDUCATION: A STUDY ON UNESCO'S PROPOSAL FOR MEDIA AND INFORMATIONAL LITERACY

Julia Leandro de Carvalho<sup>1</sup>

Graziela Fátima Giacomazzo<sup>2</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional elaborado pela UNESCO, refletindo sobre as diretrizes para a formação de professores. Diante disso, buscou-se reconhecer o conceito de mídia-educação no contexto histórico, compreender o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional e compreender também as diretrizes da UNESCO para a formação de professores. A partir desses aspectos, entende-se a mídia-educação como um movimento social que faz parte das transformações acerca dos meios de comunicação. Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e quanto aos objetivos como bibliográfica e documental. As temáticas foram analisadas a partir dos estudos sobre o documento da UNESCO, possibilitando reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores. O estudo manifestou as contribuições quanto às habilidades e competências, demonstrando a valorização do currículo em conjunto com a prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVES:** Mídia-Educação; Formação de Professores; Alfabetização Midiática; UNESCO

**ABSTRACT:** This research aims to analyze the concept of Media and Information Literacy developed by UNESCO, reflecting on the guidelines for teacher education. We sought to recognize the concept of media education in the historical context, understand the concept of Media and Information Literacy, and understand the UNESCO guidelines for teacher education. From these aspects, media-education is understood as a social movement that is part of the transformations concerning the means of communication. As for the methodological approach, the research is characterized as qualitative, and the objectives as bibliographical and documentary. The themes were analyzed from studies on the UNESCO document, enabling reflections on the initial and continuing education of teachers. The study showed the contributions regarding skills and competences, demonstrating the appreciation of the curriculum together with the pedagogical practice.

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc. E-mail: [julia.leandroc@gmail.com](mailto:julia.leandroc@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente do Curso de Pedagogia e do PPGE Mestrado/Doutorado da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc; Líder GP Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (EducDigital). E-mail: [gfg@unesc.net](mailto:gfg@unesc.net).

**KEYWORDS:** Media education; Teacher Training; Media Literacy; UNESCO

## 1 INTRODUÇÃO

A comunicação é um direito que deve ser garantido a todos, auxiliando no desenvolvimento da cidadania e do exercício democrático. Diante disso, torna-se essencial pensar em uma educação favorável à autoexpressão em todas as etapas da educação básica, considerando a bagagem histórica de cada sujeito que compõe o corpo docente e discente. Assim, possibilitando novos saberes de acordo com as mudanças emergidas no meio social.

Ao longo das décadas, os movimentos educacionais passaram por algumas transformações, uma vez que a evolução tecnológica contribuiu para novos debates acerca do ensino e da aprendizagem. Com a ascensão das mídias, o consumo midiático passou a fazer parte do cotidiano da população, favorecendo a reflexão sobre as mídias no próprio ambiente escolar. Cada vez mais, os alunos compartilhavam suas experiências sobre o uso das tecnologias.

O termo “educação para as mídias”, apresentado pela UNESCO, foi de suma importância para a reflexão sobre as questões que perpassam o ensino nas escolas, pois a partir desse acontecimento, a comunicação passou a ser compreendida em sua totalidade. Outras expressões foram utilizadas para descrever o fenômeno da relação entre mídia e educação, como por exemplo: *educação midiática*, *mídia-educação*, *alfabetização midiática* e outras. Todas elas são destinadas ao mesmo pensamento: o de educar para e com as mídias.

Uma vez que as novas culturas juvenis são cercadas por mídias, é possível observar que já não é somente na escola que se obtêm informações, elas podem ser encontradas em vários outros ambientes. Contudo, não há reflexão crítica, compreensão e desenvolvimento de significados. É nesse sentido que a escola pode contribuir, porque ela é capaz de proporcionar momentos que levam o aluno a analisar e transformar as informações encontradas.

A escolha do tema ocorreu ao longo do percurso acadêmico, mais precisamente durante disciplina de ensino e aprendizagem no mundo digital, onde a professora discutia sobre a importância das mídias na formação docente. Foram esses momentos que despertaram interesse por um estudo aprofundado, recorrendo a diversos autores que expõe sobre a

temática. O documento analisado chegou até mim como sugestão da professora orientadora, na etapa do projeto de pesquisa, fomentando questões essenciais a serem desenvolvidas. Ao ler o referido

Logo, é fundamental pensar na ação pedagógica e de que forma ela se faz presente no cotidiano dos professores, já que o processo educativo deve proporcionar a elaboração de novos conceitos. Durante a minha formação acadêmica no curso de Pedagogia da UNESC, ficou evidente que cabe ao professor abranger as mídias no ambiente escolar, desenvolvendo as habilidades necessárias para construir a autonomia por meio de pesquisas, considerando os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Diante disso, surge a problemática: Qual o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional elaborado pela UNESCO e suas diretrizes para a formação dos professores?

A partir desse problema, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional elaborado pela UNESCO e suas diretrizes para a formação de professores. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se compreender o conceito de alfabetização midiática e informacional, reconhecer o conceito de mídia no contexto histórico e compreender as diretrizes da UNESCO para a formação de professores. Para que os objetivos fossem atingidos, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica referente aos conceitos investigados, especialmente mídia-educação, tendo como recurso a análise documental da publicação *Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): currículo para a formação de professores*.

Este trabalho se organiza a partir desta introdução, apresentando a seguir o referencial teórico intitulado *Mídias e Mídia-educação: contexto histórico e conceitual*; posteriormente, apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientaram o estudo. A seguir, a análise documental é abordada em *Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) no contexto da UNESCO*; e, por fim, apresenta-se a conclusão do estudo e as referências consultadas.

## 2 MÍDIAS E MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITUAL

O presente capítulo objetiva abordar o contexto histórico e conceitual das mídias e a forma como foram inseridas no cotidiano da sociedade; retrata a importância da compreensão e

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

integração aos currículos escolares, abarcando a mídia-educação em seu contexto. Dessa forma, torna-se importante compreender os conceitos teoricamente, a fim de contribuir para as análises propostas neste estudo.

Ao falar sobre as mídias, é essencial compreendê-las como parte de um movimento histórico que promove transformações nas formas de comunicação. Ao longo dos anos, a cultura midiática foi se modificando conforme as necessidades apresentadas pela sociedade. Essas são questões que permeiam a produção humana, pois dependem da ampliação de redes midiáticas. Logo, trazendo essas contribuições para a atualidade, faz-se necessário rever o conceito de mídias e sua tipificação. Segundo Guazina (2007, p. 49): Mídia é utilizada no mesmo sentido de imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação, veículo. Às vezes, é citada no plural, mídias, num esquecimento deliberado ou não de sua origem latina como plural de *medium* (meio).

A UNESCO (WILSON *et al.*, 2013) tipifica mídias em três categorias que traduzem nas suas abrangências o sentido de meio de acesso às *massas*, ou seja, levar a informação e estabelecer comunicação para a sociedade. Dessa forma, temos primeiramente as mídias impressas, que são os jornais e revistas, os provedores de informação e de memória como as bibliotecas, arquivos e museus. Posteriormente, têm-se as mídias transmitidas, que são os sistemas de rádio e televisão. Surgem então as mídias digitais que, por meio da grande rede mundial de computadores, a internet, não exclui as demais, mas transforma, agregando as redes sociais digitais e suas plataformas de exposição (computadores, celulares e outros dispositivos e artefatos tecnológicos).

As mídias, conforme Bevórt e Belloni (2009, p. 1083):

[...] são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações.

Santos (2016), ao abordar a integração das mídias na sociedade, contextualiza um cenário inicial de negatividade em relação à mídia, já que essa era considerada prejudicial às pessoas, fomentando um certo nível de padronização quanto às escolhas. Isso porque o pensamento foi derivado a partir da influência proveniente da mídia, uma vez que existem Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

propagandas e anúncios. Todavia, as condições mudam e a cultura popular passa a ser aceita, englobando o gosto das massas. Mais adiante, Santos (2016) diz que as mídias podem ser entendidas como meios de comunicação em grande escala, pois elas são responsáveis pela promoção de diálogos sobre as temáticas consumidas por grande parte da população. Em vista disso, há muito que se discutir sobre os produtos midiáticos e a configuração dos seus usos.

É imprescindível que a comunicação esteja presente no ato de educar, posto que o educador deve abranger questões significativas aos educandos. Para tanto, os meios de comunicação não devem ser desconsiderados no contexto escolar, dado que se fazem presentes no cotidiano de toda uma comunidade. É preciso que a escola, dentro do seu próprio contexto, promova análises sobre a utilização das mídias e a influência sob a forma de consumo. Portanto, pode ser trabalhado a partir da perspectiva interdisciplinar, ou seja, participando de forma transversal nas disciplinas curriculares.

O autor Sérgio Guimarães, em diálogo com Paulo Freire, na obra *Educar com a Mídia*, compartilha suas experiências enquanto educador em uma escola de rede básica, na qual durante o momento intitulado como “hora das novidades”, os próprios educandos contaram sobre as suas experiências frente aos meios de comunicação. Os interesses estavam inseridos nas rádios, jornais, novelas e histórias de quadrinhos. A partir de então, o educador acrescenta esses meios em seus planejamentos, questionando e discutindo sobre o ponto de vista do telespectador enquanto consumidor. Diante disso, Paulo Freire traz uma importante contribuição ao dizer que:

[...] A escola se obriga a mudar. Ela se obriga a deixar de ser um espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante e, portanto, criador. E, para isso, então, ela não poderia jamais deixar de ter, como auxiliares extraordinários, todos os meios de comunicação (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 33).

Cabe também aos educadores a compreensão acerca da cultura midiática, refletindo sobre todos os aspectos conceituais desses meios de comunicação. É fundamental pensar na formação de sujeitos críticos e não manipuláveis, priorizando a ação de produzir os sentidos sobre as diferentes mídias, para que desenvolvam seu próprio conhecimento. Por

consequência, é nesse sentido que se começa a pensar no movimento histórico e conceitual da mídia-educação.

Como campo a ser compreendido, a mídia-educação traz contribuições indispensáveis para a educação e ao currículo da escola. Dentre essas informações, é fundamental discutir o cerne da questão e como ele se faz presente no contexto escolar. Para que haja compreensão sobre o surgimento do termo, é preciso traçar uma linha contextual que apresentou os momentos históricos.

Seguindo essa direção, Bevórt e Belloni (2009) apontam que o interesse pela mídia-educação foi inicialmente pensado nos anos de 1950/1960, abordando o contexto político e o presente movimento à época. Tratava-se especialmente dos conteúdos que pretendiam abordar sobre política e questões ideológicas, pois o acesso da população acontecia por meio das mídias transmitidas. A partir dessa concepção, algumas reflexões foram elencadas por educadores, que pensaram no consumo passivo e como isso poderia ser prejudicial às pessoas que consumiam. Foi então que passaram a reconhecer as mídias como instrumento educacional, levantando preocupações com a formação das crianças.

Inicialmente, o pensamento estava voltado para a leitura crítica das informações e na forma como as crianças se comunicavam, já que é inevitável resistir ao poder das novas mídias. A tecnologia era vista como produto de lucro, objetivando apenas o mercado e os bens materiais que nele estão inseridos. Mais tarde, a tecnologia passa a ser vista como peça essencial à ferramenta educacional, mas seu uso ainda não havia sido definido por órgãos públicos e internacionais.

Bévort e Belloni (2009) afirmam que, em 1960, a UNESCO evidencia a expressão “mídia-educação” ao dizer que os meios de comunicação estão presentes no ensino a distância; esta primeira ideia focalizava a abrangência das mídias na formação. Mais tarde, no ano de 1973, a UNESCO fala sobre a interdisciplinaridade, sendo essa entendida como uma questão crucial no processo de inclusão da mídia no contexto escolar, pois aborda indagações sobre autonomia e expressão. Ainda assim a leitura crítica é tida como elemento principal, considerando como importante a compreensão das mensagens produzidas por outros usuários.

A partir desses e de tantos outros movimentos, a mídia-educação passou a ser reconhecida como ferramenta imprescindível na ação educativa. Logo, é fundamental

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

explicitar que as mídias advêm de um contexto fora do espaço escolar, lugar onde os educandos obtêm informações. Nessas circunstâncias, compete ao educador mediar as experiências vivenciadas, a fim de envolver a mídia em sua prática pedagógica. Portanto, os educadores precisam estar aptos para desenvolver as habilidades e competências exigidas nas diretrizes.

Tratando-se da formação inicial e continuada, alguns encontros e conferências promoveram diálogos sobre a relação da mídia e os trabalhos realizados no âmbito escolar. Essa perspectiva não é recente, há 14 anos a Agenda de Paris, realizada em 2007, “expõe a proposta de desenvolver cursos formativos aos educadores, tendo como intuito o auxílio na formação para a mídia” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1089). Para isso, propõe que o ensino da mídia considere a bagagem histórica e cultural de cada um. Assim sendo, a cognição será voltada à parte pedagógica, buscando sair do conhecimento fragmentado para o adjunto.

Pensando nisso, os métodos de ensino devem possibilitar novos conhecimentos quanto à forma de utilização das tecnologias e como elas podem auxiliar no desenvolvimento da produção ativa. Nesse sentido, a mídia-educação passa a ser percebida como uma esfera crítica, produtiva e autônoma no que se refere às informações acessadas e consumidas nas mídias. Logo, para que isso ocorra, o educador deve mediar as ações, promovendo interações sobre a mídia.

Por consequência, é inevitável pensar na condição do debate sem antes refletir sobre a inserção da mídia-educação no currículo escolar. Sozinhas, as formações iniciais e continuadas não dão conta de abranger o contexto dos meios de comunicação, que vêm crescendo cada vez mais. Em função disso, Fantin (2012, p. 443) aponta que:

[...] É importante que além da dimensão teórica, a dimensão instrumental sobre o uso de ferramentas e tecnologias digitais também esteja contemplada de alguma forma no currículo, não só para conhecer suas potencialidades e seus riscos, mas para conhecer e saber usar suas linguagens e seus códigos...

Assim sendo, a escola deve pensar no currículo cultural, analisando as possibilidades no meio educacional, bem como na sociedade. O pensamento deve ir além da teoria, concebendo o movimento do uso das multitelas advindo da evolução tecnológica. Para tanto, a mediação do conhecimento deve partir da ação dos educadores, atingindo as interações como Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

mecanismo à responsabilidade e produção ativa. Por consequência, alguns documentos implementaram em sua organização competências tecnológicas a serem trabalhadas.

No contexto atual, este estudo dialoga com as reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, que apresenta em sua estrutura dez competências gerais da educação básica. Dentre elas, a quinta competência dispõe sobre a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação como dinâmicas nas práticas sociais e escolares (BRASIL, 2018). Além disso, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense traz em sua composição habilidades gerais que contribuem frente à esfera dos meios de comunicação (SANTA CATARINA, 2019). Um dos primeiros eixos diz respeito a identificar e produzir dados, agindo criticamente sobre eles, contando com o apoio das mídias digitais. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que a mídia-educação seja reconhecida em seu campo conceitual e histórico.

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições da UNESCO em relação à formação dos professores a partir dos estudos sobre alfabetização midiática e informacional. O nível de investigação seguiu os critérios da pesquisa básica. Nesse sentido, a natureza parte da abordagem qualitativa, visto que, segundo Gil (2010), os instrumentos desta pesquisa possibilitam a interpretação e categorização dos dados. Além disso, promovem a aproximação dos problemas e objetivos apresentados pelo pesquisador.

Dessa forma, caracteriza-se como bibliográfica e documental, uma vez que a análise ocorre a partir de materiais já elaborados, refletindo ainda “na reelaboração conforme os objetos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 45). Considerando a emergência da temática contemporânea nos documentos, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua quinta competência, optou-se por analisar a alfabetização midiática e informacional no contexto da UNESCO a partir do documento intitulado *Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): currículo para a formação de professores*.

Esse documento no formato de livro foi publicado com o título original “*Media and Information Literacy: curriculum for teachers*”, publicado em 2011 pela Organização das Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Setor de Comunicação e Informação. Essa versão em português que se apresenta, objeto de análise neste estudo, é resultado de uma parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil e o Centro de Educação a Distância e Aprendizagem com Tecnologias da Informação e Comunicação (Cead) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com a tradução de Dermeval de Sena Aires Júnior. Essa obra integra outras obras que discutem AMI.

No texto de apresentação, Jānis Kārklīņš, Diretor-Geral do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO afirma que

O presente Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores é um importante recurso para os Estados-membros em seu contínuo trabalho de realizar os objetivos da Declaração de Grünwald (1982), da Declaração de Alexandria (2005) e da Agenda de Paris da UNESCO (2007) – todas elas relacionadas à AMI (WILSON *et al.*, 2013, p. 11).

Conforme mencionado anteriormente, há um contexto histórico que acompanha o debate sobre mídia-educação, que se percebe estar contemplado nessa obra e que não é recente, pelo menos há 15 anos está sendo discutido no âmbito dos eventos citados. No quarto tópico, apresentam-se as análises do estudo.

Diante disso, a análise organizou-se por meio da contribuição de alguns autores e artigos que expõem discussões semelhantes à ideia central do referido documento. Essa análise organiza-se a partir da estrutura da obra de acordo com o sumário, elencando os seguintes temas: *A Unificação das Noções de Alfabetização Midiática e Informacional; Principais Tópicos do Currículo de AMI para Formação de Professores; A Matriz Curricular; Competências Centrais para Professores; Pedagogias no Ensino e na Aprendizagem da AMI: o uso do currículo.*

Para o aprofundamento temático, o estudo tem como aportes teóricos as contribuições de Bevórt e Belloni (2009), Fantin (2012), Freire (2018, 2021), Guazina (2007), Santos (2012, 2016) e Soares (2014).

## 4 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL (AMI) NO CONTEXTO DA UNESCO

Conforme o Art. 205 da Constituição Federal, a educação é um direito de todos e, também, dever do Estado e da família (BRASIL, 2016). Por esse motivo, faz-se necessário pensar no ato de educar e de que forma ocorre dentro do ambiente escolar, ponderando concepções sobre o currículo e a formação de professores. Diante disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional discorre sobre a formação de professores e os currículos da educação básica.

A LDB dispõe da formação inicial e continuada, promovendo capacitações dos professores da educação básica, “poderão utilizar recursos e tecnologias da educação a distância” (BRASIL, 2020, p. 43). Já no Art. 62º, discorre sobre a inclusão de habilitações tecnológicas nas formações, ampliando a visão no Capítulo III, manifestando a educação profissional e tecnológica na formação dos professores. Quanto aos currículos, apresenta, no Art. 9º, que os estados, o Distrito Federal e os municípios devem estabelecer configurações que nortearão os currículos, assegurando a formação básica comum. Mais adiante, no Art. 26º, manifesta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ser pautados na Base Nacional Comum Curricular (2017), bem como os currículos de formação dos professores. À vista disso, oportuniza aprendizados de acordo com a realidade vivenciada em cada região.

As publicações e escritas são realizadas por cinco autores, sendo esses os responsáveis pela apresentação dos fatos, bem como a escolha de ideias e a expressão de opiniões. Tem como objetivo o estímulo à compreensão acerca da promoção de formações iniciais e continuadas, trazendo consigo importantes pautas a serem realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, é possível dizer que o contexto histórico e social das mídias deve fazer parte do cotidiano dos educadores em formação ou aqueles que já atuam na área, a quem o referenciado se direciona.

O documento se organiza em duas partes, são elas: Parte 1 – Matriz curricular e de competências; e Parte 2 – Módulos centrais e módulos complementares. A primeira parte, respectivamente, introduz o assunto das mídias na educação básica e aborda sobre política e Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

visão da própria matriz curricular, apresentando as competências centrais para os educadores. Já a segunda parte é composta por módulos e unidades, expondo questões como cidadania, linguagens nas mídias e na informação, e a comunicação como meio essencial para o ensino. Diante disso, busca exercitar o trabalho sobre a formação dos currículos a partir de discussões voltadas para a alfabetização midiática e informacional.

Após uma breve descrição sobre a organização do documento, é indispensável argumentar sobre o conceito de mídia abordado pela UNESCO em relação aos professores. Esse contexto pode ser percebido já na introdução da Parte 1, que contribui ao mencionar que os próprios professores devem ser alfabetizados em termos de mídia e educação. Pode-se dizer que a questão principal do documento está voltada à formação inicial e continuada, orientando quanto ao desenvolvimento da pesquisa e autonomia. Portanto, o conceito de mídia está direcionado às funções informacionais e de comunicação.

A *unificação das noções de alfabetização midiática e informacional* diz respeito à utilização do termo Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), uma vez que o letramento está diretamente ligado ao aprendizado significativo. Pensando nisso, Wilson *et al.* (2013) apontam uma nota de rodapé na página 18 do documento, explicando que, no Brasil, os termos “alfabetização” e “letramento” são utilizados para se referir à leitura e escrita. Contudo, por ser uma expressão utilizada na Espanha, os autores optaram pela escolha do termo “alfabetização”, para que assim haja aproximação de expressões utilizadas em outros países. A expressão será mantida no presente trabalho, atendendo aos princípios trazidos pelos referidos autores.

Por conseguinte, conceituaram-se os termos “alfabetização” e “letramento” em debate com autores que apresentam e analisam resultados sobre a temática. Em razão disso, Soares (2014) aponta que as novas palavras surgem de acordo com as mudanças e acontecimentos sociais. Durante muito tempo, o termo “analfabetismo” esteve ligado apenas à expressão “alfabetização”, fazendo com que os estudos fossem pautados a partir da codificação e decodificação das palavras. Com o passar dos anos, tornou-se cada vez mais evidente que apenas ler e escrever não é suficiente, pois é necessário fazer o uso dessa leitura e escrita. A partir disso, surge o termo “letramento”, levando os estudiosos a pensarem de que forma poderiam colocá-lo em prática.

Inicialmente, os países desenvolvidos potencializaram suas pesquisas no meio social, buscando a compreensão do termo letramento e suas convicções. A partir disso, foi necessário abranger o conceito de ambos os termos. Soares (2014, p. 47) contribui ao dizer que “alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e escrever. Letramento é o estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, é possível refletir sobre a diferença entre os dois termos, debatendo sobre a importância do letramento interligado à alfabetização. Uma pessoa alfabetizada e letrada será capaz de ler, escrever e fazer o uso social das duas práticas.

Torna-se imprescindível dizer que o termo de AMI versado pelo documento da UNESCO exercita os princípios propostos pelo letramento, uma vez que a utilização das mídias acontece por meio da autoexpressão, em que os sujeitos desenvolvem autonomia para refletir e opinar criticamente sobre as informações acessadas. Além disso, são capazes de produzir conteúdos midiáticos de forma segura, reconhecendo a variedade de habilidades a serem alcançadas durante os processos de alfabetização midiática e informacional. Todavia, a escolha por alfabetização, especialmente no contexto brasileiro, conforme as argumentações e conceituações de Soares (2014), podem gerar diversas interpretações para quem não conhece o documento na sua totalidade.

Em relação à temática *Principais Tópicos do Currículo de AMI para Formação de Professores*, destaca-se a Matriz Curricular como fator essencial para a inserção das habilidades e competências a serem desenvolvidas no currículo. O presente tema discorreu sobre a proposição de tópicos voltados para a formação de professores, auxiliando na participação ativa do ensino. Ademais, vale ressaltar que os tópicos elaborados são flexíveis e podem atender às diversas adaptações. A temática refere-se, entre vários aspectos, às funções das mídias, às formas de avaliação das informações apresentadas e ao uso dessas informações para desenvolver o meio social, fazendo com que o sujeito produza os seus conceitos e desenvolva a cidadania. Portanto, o documento manifesta convicções no que abrange momentos significativos, em que há resolução de problemas, apresentando na sua estrutura de matriz curricular as perspectivas de habilidades e competências na linha da BNCC.

Foi possível evidenciar que o professor deve engajar-se nos processos de aprendizagem juntamente aos seus alunos, oferecendo espaços para a construção de novos Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

saberes. Pensando nisso, o educador Paulo Freire, em referência à obra *Pedagogia da Autonomia*, aborda diversas reflexões sobre as exigências do ensino e a postura do educador frente à ação educativa. Para tanto, Freire (2018) expressou a importância da pesquisa, discutindo sobre novos conhecimentos a serem desenvolvidos ou a atualização das formas de comunicação. Ao pesquisar, o educador se dedicará ao conhecimento prévio dos educandos, sendo esse um dos fatores contribuintes do pensamento sobre a consciência crítica e de significados. Em decorrência disso, o conhecimento popular também deve ser considerado e analisado, pois é por meio dele que a criticidade será abordada em sala de aula.

Algumas questões perpassam os ideais de formação inicial e continuada. Nesse caso, o pensamento está direcionado às formas da inserção dos meios de comunicação e das mídias na escola, onde se fez necessário tencionar o papel social da instituição. Fantin (2012) aponta que interatividade é um fator fundamental para uma relação positiva entre os professores e a escola, considerando não apenas os aspectos, a análise e a produção das mídias. A prática pedagógica pode “integrar-se com a Didática e a Prática de Ensino, e com estudos da Filosofia, Comunicação, Semiótica, Arte, relacionando tais conteúdos com a dimensão ética e estética de tais campos” (FANTIN, 2012, p. 444).

Diante disso, o currículo de AMI mostra-se orientador para a formação de professores, fortalecendo a definição do conceito de mídia nas instituições escolares. Assim, garantindo ações sobre a participação nas mídias, reconhecendo a importância de analisar as fontes informacionais por meio da pesquisa, bem como exercer a cidadania e tomar decisões no meio social e político, expressando-se livremente conforme os direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adiante, as mudanças são fundamentais para ampliar o contexto da alfabetização midiática e informacional.

A *matriz curricular* expressa em sua composição três áreas temáticas centrais baseadas no currículo de AMI para a formação de professores, fazendo menção ao conhecimento das mídias, à avaliação das informações acessadas e à produção midiática. Dessa forma, ressalta que a própria matriz curricular e os módulos centrais não são intocáveis, pois compreendem a diferença entre os sistemas educacionais e, por esse motivo, acolhe as adaptações necessárias. No início da página 23, o documento da UNESCO apresenta uma tabela sobre a matriz curricular e as seis áreas da educação geral, subdividindo-as a partir das três áreas temáticas

centrais. O presente tópico analisou a área curricular denominada como *Pedagogia*, sendo essa a responsável por manifestar “a integração das mídias e da informação no discurso da sala de aula, a avaliação de conteúdos das mídias e de outros provedores de informação para a resolução de problemas e conteúdos gerados pelos usuários no ensino e aprendizagem” (WILSON *et al.*, 2013, p. 23).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta em sua composição uma estrutura de valores e competências voltados aos professores e alunos, discorrendo sobre a educação básica e o que se espera dela. Cada etapa da educação tem as suas competências e áreas específicas explicitadas ao longo do documento, buscando contribuir quanto ao ensino e à aprendizagem. Diante disso, é papel do professor flexibilizar seus projetos e planos de aula conforme os enfoques manifestados pela BNCC, além de ampliar os saberes já adquiridos para que, assim, possa haver uma relação construtiva frente aos desafios emergidos a partir do novo contexto social.

À vista disso, Ferrari, Machado e Ochis (2020) indicam que a educação midiática compõe algumas orientações abordadas ao longo da BNCC, implicando o uso das mídias no ambiente escolar e de que forma está sendo impulsionado ao uso benéfico e investigador. Para isso, o professor deve assumir o compromisso de mediar e orientar as relações dos alunos frente às informações acessadas, amparando a produção consciente. Os objetivos voltados aos professores dizem respeito à fundamentação do conhecimento sobre as mídias, ofertando momentos repletos de experiências e comunicação. Dessa forma, se desenvolverá o conceito do contexto social e histórico em que está inserido.

A matriz curricular de AMI para a formação de professores apresenta objetos de ensino pautados nas áreas curriculares centrais, buscando proporcionar certa igualdade diante da formação multifacetada de professores. Em consonância, propõe que o ambiente educativo vá além do encontro estrutural e formal da sala de aula. As áreas curriculares incluem mais do que apenas o espaço físico, considerando as dimensões que compõem a organização da ação pedagógica. Faz-se necessário refletir sobre a intencionalidade do uso das mídias e a elaboração dos espaços, abrangendo a alfabetização midiática e informacional em todas as disciplinas escolares.

No que se refere à temática *Competências Centrais para os Professores*, o documento da UNESCO apresenta uma tabela sobre as metas curriculares para a alfabetização midiática e informacional, destacando habilidades para os professores. A estrutura organiza-se em seis áreas curriculares, discutindo sobre a importância do entendimento da AMI e de que forma ela deve ser desenvolvida no âmbito educacional. Desse modo, destaca-se que os professores devem entender sobre as políticas necessárias para que a AMI seja validada, pensando de que maneira elas podem ser aplicadas na escola e na sociedade. Para que isso ocorra, é importante reconhecer a utilização no currículo escolar, possibilitando condições para avaliar criticamente as mídias e compreendê-las em seu contexto conceitual e histórico. Por conseguinte, deve haver desenvolvimento das competências a fim de empregar diversos textos midiáticos, sejam eles os impressos, transmitidos ou digitais. Além disso, a organização da sala precisa ser entendida como um espaço que maximiza a interação com as mídias, oportunizando reflexões sobre as informações acessadas e disseminadas. Para mais, os professores alfabetizados em mídias devem desenvolver metodologias pedagógicas com o intuito de “ensinar a alfabetização midiática e informacional aos alunos” (WILSON *et al.*, 2013, p. 29).

Conforme o entendimento das habilidades curriculares, o professor é mediador do conhecimento, potencializando a utilização das mídias por meio dos conteúdos disciplinares e da prática pedagógica. Nesse caso, a alfabetização midiática e informacional deve ser exercitada para que os professores criem possibilidades com a finalidade de formar alunos críticos, prontos para desenvolver a própria cidadania.

Bevórt e Belloni (2009) apresentam algumas dificuldades frente à consolidação da mídia-educação, fazendo menção à falta de preocupação com as formações que priorizam o pensamento crítico das novas tecnologias de informação. Diante disso, iniciaram-se debates sobre a mídia na cultura contemporânea e a formação de novos meios de comunicação, pois eles são os responsáveis pelas novas formas de aprender e refletir sobre a realidade social e histórica. Em virtude da utilização das tecnologias no cotidiano dos jovens, é importante que a escola efetive o uso das mídias, abordando as desigualdades de acesso à informação.

A Agenda de Paris aponta, em sua composição, tópicos para a formação dos professores, visando ampliar o conhecimento sobre as mídias e seu reconhecimento por meio

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

das ferramentas pedagógicas. Desse modo, considera fundamental “desenvolver métodos pedagógicos apropriados e ativos, sem receitas prontas, que implicam uma revolução no papel do professor, uma maior participação dos alunos e relações mais estreitas entre a escola e o mundo exterior” (Agenda de Paris *apud* BEVÓRT; BELLONI, 2009, p. 1088).

Seguindo essa direção, Freire (2018) argumenta sobre os programas curriculares, em que as escolas precisam cumprir o que já havia sido estabelecido previamente. Desse modo, não oportuniza momentos para que os educandos exercitem a percepção crítica sobre os conteúdos ofertados pelos meios de comunicação. Ao assistir a um programa de televisão, por exemplo, os educadores poderão discutir com os educandos sobre as implicações apresentadas durante a ação realizada. Essa é uma das formas de introduzir o pensamento científico, pois há oferta de momentos significativos e impulsionadores da compreensão real da sociedade e como ocorre o seu funcionamento.

As seis áreas curriculares ampliaram-se em habilidades que trabalham com a cidadania e a liberdade, apresentando o que é necessário saber para trabalhar com essas áreas. Entretanto, a formação de professores precisa complementar que a alfabetização midiática e informacional deve ocorrer a partir do currículo. A prática pedagógica é indispensável ao currículo escolar, porque o professor que não possui formação inicial e continuada não conseguirá trabalhar a AMI na escola. Além disso, é necessário que haja recursos para a inserção das mídias na escola, viabilizando a interdisciplinaridade nos conteúdos previamente analisados.

O tópico *Pedagogias no Ensino e na Aprendizagem de AMI: o uso do currículo* apresenta dez abordagens pedagógicas em sua composição, interligando-se aos módulos do currículo de alfabetização midiática e informacional. Relaciona a utilização entre professores e alunos, expondo exemplos que podem ser utilizados na sala de aula. Mais especificamente, são elas: abordagens investigativas, aprendizagem baseada em problemas, investigação científica, estudo de caso, aprendizagem colaborativa, análise de textos, análise de contexto, traduções, simulações e produção.

Em síntese, são questões relacionadas à AMI que centralizam a participação ativa dos alunos, buscando exercitar a resolução de problemas e a tomada de decisões. Diante disso, abrem-se diversas possibilidades metodológicas que proporcionam habilidades

interdisciplinares, pensamento crítico, elaborações de perguntas, estudar a realidade e objetos sobre o uso das mídias. Para mais, busca transformar alguns acessos em diferentes suportes e plataformas midiáticas, ou seja, um texto poderá ser traduzido para um vídeo explicativo e assim por diante. Desse modo, as pedagogias são focadas em introduzir momentos significativos no currículo, proporcionando estudos individuais e, também, em grupo, nos quais o professor é mediador do conhecimento e explora as ações de acordo com o interesse dos próprios alunos.

Em razão disso, Santos (2012) relaciona o currículo com as diretrizes e parâmetros que fazem parte da atualização das políticas contemporâneas. Desde a Grécia Antiga, a configuração está direcionada à organização de ideias e conteúdos, constituídos por conhecimentos de áreas distintas. Com as novas configurações sociais, a Segunda Guerra fomentou o currículo como formativo, ou seja, possui o seu campo histórico e conceitual. Contudo, não precisa ser pensado em algo pronto e permanente, uma vez que é necessário elaborar o próprio conceito curricular de acordo com as vivências das diferentes regiões escolares.

Ao tencionar o currículo como a vida da escola, torna-se fundamental dizer que ele pode ser entendido para além desse aspecto. Santos (2012) diz que o currículo deve ser compreendido como campo próprio, visando ao debate de conteúdos interdisciplinares. Diante disso, entende-se o currículo “no qual as intenções formativas sejam explicitadas, debatidas, e se desenvolvam elucidando e compromissando-se com uma educação construída como uma forma de justiça social” (SANTOS, 2012, p. 4). Esse aspecto eleva a concepção além de documentos normativos, pois compreende que a práxis é um elemento fundamental para a construção de um currículo significativo frente a questões de cidadania. A formação de professores e alunos faz parte das questões a serem discutidas, porque esse é o cerne do campo curricular.

Faz-se necessário dizer que o currículo precisa se relacionar com os conteúdos estabelecidos anteriormente, refletindo sobre as indagações que perpassam a ação pedagógica. Desse modo, as abordagens pedagógicas de AMI são tidas como estratégias que buscam ampliar a interação sobre as mídias, reconhecendo a importância delas como ponto de discussão e aprofundamento. Além disso, proporcionam trabalhos em grupo e individuais com

a intenção de desenvolver o exercício da liberdade a partir da mediação do professor. Entretanto, Santos (2012) expressa que as noções de currículo ainda são pensadas de forma tradicional, ou seja, ainda há muito que transformar para que esse campo seja compreendido e desenvolvido em sua totalidade.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento analisado estabelece uma relação com a formação de professores, abrangendo tópicos de discussão a partir das competências e habilidades, com o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto das mídias. A realização desta pesquisa possibilitou reconhecer o conceito de mídia no contexto histórico, uma vez que diversos autores contribuem ao dialogar sobre as transformações decorrentes de diversos movimentos sociais.

Essas contribuições se fazem presentes, principalmente, em eventos realizados ao longo das décadas, demonstrando interesse acerca dos novos meios de comunicação. Dessa forma, contempla a mídia de forma integral, assumindo a utilização do termo no âmbito escolar a partir de pesquisas que aproximam o desenvolvimento pleno de momentos significativos e autorais. Ademais, os autores referenciados na pesquisa ampararam o aspecto contextual e reafirmaram uma posição frente às mudanças ocorridas, manifestando preocupações sobre as formas de acesso e interação.

Neste estudo, buscou-se compreender o conceito de alfabetização midiática e informacional. Nessa perspectiva, é fundamental dizer que esse conceito é assumido por uma questão universal de diferentes países, por esse motivo o termo é utilizado no objeto de análise. Todavia, ele pode produzir incoerências de interpretação, pois entende-se que alfabetização e letramento não são semelhantes, especialmente no Brasil. Diante disso, fez-se necessário refletir sobre a diferença entre os dois termos e o que eles ponderam sobre a prática educativa.

Verificou-se, também, a necessidade de compreender as diretrizes da UNESCO para a formação de professores; a partir disso, constatou-se, por meio das temáticas analisadas, que as referidas diretrizes são vinculadas e se direcionam à Base Nacional Comum Curricular, Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

abordando, principalmente, sobre habilidades e competências voltadas para as formações iniciais e continuadas. Entretanto, apresenta a sua própria matriz curricular, pensada metodologicamente por meio das Pedagogias do Ensino e da Aprendizagem, criando possibilidades e estratégias para desenvolvê-las na escola. Além disso, apresenta também um currículo de alfabetização midiática e informacional com o intuito de potencializar a formação inicial e continuada dos professores. Para que fosse outorgada, contou com algumas metas curriculares, destacando organizações políticas a serem validadas.

Entende-se que foi possível contemplar o objetivo geral deste trabalho, que era analisar o conceito de Alfabetização Midiática e Informacional elaborado pela UNESCO e suas diretrizes para a formação de professores. Diante do exposto, tornou-se possível dizer que o documento é uma importante fonte de informação, sendo necessário ainda dizer que currículo e prática pedagógica não são prontos e imutáveis. As transformações dependem do movimento dos professores e da escola em relação à formação continuada dos profissionais que já atuam na escola. Não obstante, a alfabetização midiática e informacional deve se fazer presente na formação inicial dos professores.

Concluiu-se que a relação entre professor e escola é fundamental para que haja a inserção de um currículo expressivo, sendo esse o responsável por incorporar as vivências sociais de acordo com a realidade da própria escola. Além disso, demonstrou-se uma preocupação em relação aos professores, oportunizando momentos de reflexão sobre a prática a partir da alfabetização midiática e informacional. Dessa forma, finaliza-se a presente pesquisa com o propósito de não encerrar o estudo por aqui, e sim refletir sobre a alfabetização midiática e informacional no contexto da UNESCO, tendo os olhares voltados ao movimento histórico e à prática da ação pedagógica do ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BEVÓRT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3bqLSLt>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://bit.ly/3j0eQEs>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: CNE, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2GqzWds>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**, versão aprovada pelo CNE. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3nisENy>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://bit.ly/3Ep1o70>. Acesso em: 31 out. 2021.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nHDq05>. Acesso em: 31 out. 2021.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHIS, Mariana. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 49-64, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3bt0F8n>. Acesso em: 31 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTOS, Edméa. **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2012.

SANTOS, Edméa. **Mídias e tecnologias na educação presencial e à distância**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema entre três gêneros**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2014.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Tradução de Dermeval de Sena Aires Júnior. Brasília, DF: Unesco, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3EyTVIP>. Acesso em: 31 out. 2021.