

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA JÁ!

ANÁLISE
DA REDE
PÚBLICA
PAULISTANA



Guilherme
Fernandes

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA JÁ!

ANÁLISE
DA REDE
PÚBLICA
PAULISTANA



Guilherme
Fernandes

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Souza, Guilherme Fernandes de
Educação midiática já! - Análise da rede pública paulistana / Guilherme Fernandes de Souza ; orientador, Luciano Guimarães. -- São Paulo, 2020.
226 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Departamento de Jornalismo e Editoração/Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Educação midiática 2. Educomunicação 3. Base Nacional Comum Curricular 4. Desinformação 5. Educação Pública I. Guimarães, Luciano II. Título

CDD 21.ed. - 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

**DEPARTAMENTO DE JORNALISMO
E EDITORAÇÃO**

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA JÁ!

**ANÁLISE DA REDE
PÚBLICA PAULISTANA**

GUILHERME FERNANDES

ORIENTAÇÃO: LUCIANO GUIMARÃES

São Paulo

2020

APRESENTAÇÃO

A publicação digital “Educação midiática já! – Análise da rede pública paulistana” é um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo, sob orientação do Professor Luciano Guimarães. O objetivo é divulgar e promover a educação midiática no Brasil, tomando como exemplo o trabalho com a temática feito nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo. A publicação é voltada para gestores escolares, equipes de secretarias de educação, professores, profissionais da educação e demais interessados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por todo o apoio oferecido em minha trajetória, especialmente para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Com muito orgulho, sou a primeira pessoa da minha família a cursar uma universidade pública, e uma das poucas a cursar o ensino superior – um reflexo das profundas desigualdades deste país.

Também agradeço a todas as transformações que a USP proporcionou em minha vida: as belas amizades que se juntaram a minha jornada; às professoras e professores, essenciais com suas reflexões e inquietações; às múltiplas vivências que pude desfrutar e que muito me impactaram.

Agradeço, acima de tudo, à vida!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____ **12**

CAPÍTULO 1 _____ **13**

Liberdade e democracia _____ **14**

Contexto brasileiro _____ **17**

Era digital e cenário jornalístico-midiático contemporâneo _____ **26**

Considerações sobre o jornalismo _____ **26**

Compromisso ético-jornalístico e democracia _____ **29**

Produção e circulação da informação na era digital _____ **34**

Desinformação na era digital _____ **45**

Novas narrativas mercadológicas _____ **66**

Consumo e identidade _____ **74**

CAPÍTULO 2 _____ **77**

Um mundo centrado na comunicação _____ **78**

Histórico da educação midiática _____ **81**

Brasil e educomunicação _____ **89**

Atuação da Unesco _____ **95**

Letramento, alfabetização...ou educação midiática? _____ **99**

CAPÍTULO 3 _____ **107**

Educação midiática na legislação brasileira _____ **108**

Políticas curriculares nacionais _____ **108**

Base Nacional Comum Curricular _____ **112**

Educação midiática na BNCC _____ **124**

Desafios para implementação da BNCC _____ **146**

CAPÍTULO 4 _____ **151**

Educação midiática em São Paulo _____ **152**

Por que a capital paulista? _____ 152

O currículo paulistano _____ 157

Implementação do currículo paulistano _____ 164

Educação midiática no currículo paulistano _____ 168

Educomunicação na cidade de São Paulo _____ 182

Balço: educação midiática na capital paulista _____ 194

REFERÊNCIAS _____ **203**

*"A crise da educação no Brasil não
é uma crise; é um projeto"*

Darcy Ribeiro

INTRODUÇÃO

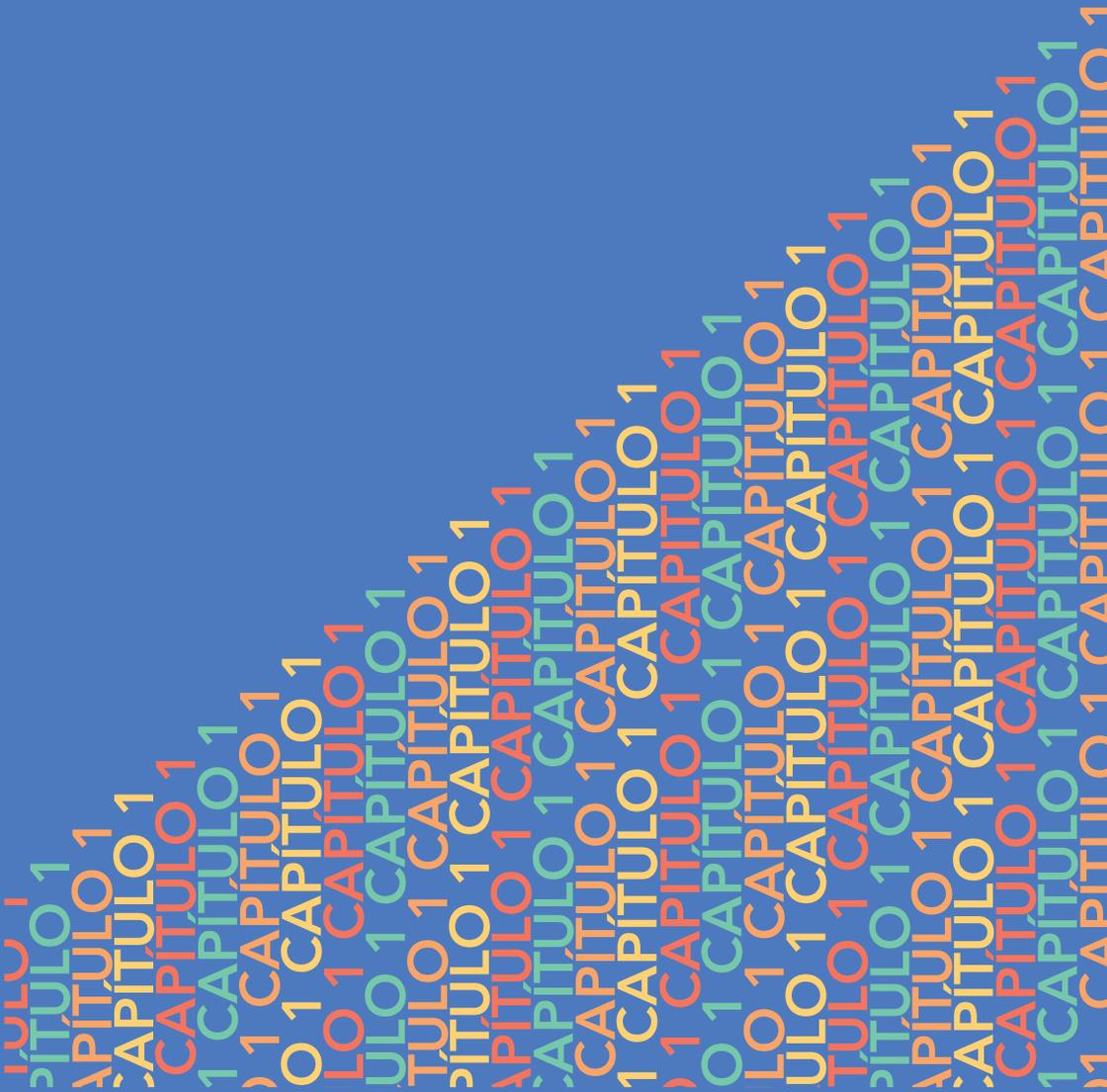
Os dispositivos digitais, a internet e as redes sociais revolucionaram o mundo, transformando a forma de consumir informação e exercer a cidadania. Para compreender o universo do século 21, é preciso que uma nova cultura e novas linguagens sejam desenvolvidas e apropriadas por toda a sociedade, com senso crítico e responsabilidade. Ao trazer propostas efetivas para as demandas dos tempos vigentes, a educação midiática torna-se imperativa e urgente, além de contribuir para o fortalecimento da democracia.

A escola, ao formar a juventude, adquire papel essencial em preparar as gerações futuras para um mundo cada vez mais digital e multimidiático. Não é à toa que a Base Nacional Comum Curricular recomenda o trabalho com educação midiática para estudantes e professores no Brasil.

Num país tão diverso e desigual como o nosso, com variados problemas educacionais, especialmente nas redes públicas, é desafiador implementar o trabalho com educação midiática nas escolas. A experiência da cidade de São Paulo em políticas públicas para a educomunicação pode inspirar outras redes e profissionais a efetivar o trabalho com a temática, ao mesmo tempo em que evidencia adversidades e obstáculos.

Boa leitura!

CAPÍTULO 1



LIBERDADE E DEMOCRACIA

A liberdade é um valor fundamental para a democracia. O conceito de liberdade faz referência ao mundo grego, à construção dos valores próprios à democracia e à organização de uma sociedade política. Uma constatação é fundamental: não existe democracia sem liberdade e sem condição de isonomia, ou seja, uma situação de igualdade entre todos os cidadãos que podem, dessa forma, participar ativamente de um determinado sistema político, em que todos podem opinar e falar. Esse conceito também está acompanhado da noção de responsabilidade: todo ato e toda escolha pressupõe consequência. Ao fazer escolhas e ao exercer o direito à liberdade, os cidadãos devem ter consciência e senso de coletividade, pensando em si e nos outros. A liberdade não diz respeito apenas ao indivíduo, mas também se refere ao semelhante e à coletividade.

A ideia de liberdade, associada à vida ativa, ao livre-arbítrio e ao autogoverno, garante a participação na vida pública e o funcionamento da própria democracia. Como defende Hannah Arendt¹, a participação ativa na vida pública está imbricada ao direito à voz, ao acesso, à produção e à divulgação de informação.

Nesse contexto, é essencial falar dos direitos humanos, premissas universais a que todos os humanos, independentemente

1. ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

de idade, cor, raça, etnia, grupo social ou grupo cultural, têm direito. A [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#) (DUDH), marco na história dos direitos humanos construído por representantes de todas as regiões do mundo, foi proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948. O documento garantiu a proteção universal dos direitos humanos, inspirando as constituições de diversos Estados e sendo fortalecida posteriormente por outros tratados e instrumentos internacionais.

O artigo 19 da DUDH estabelece o seguinte:

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Em alinhamento à proposta integral da Declaração, o trecho reforça conceitos fundamentais para a democracia e a liberdade ao relacionar liberdade de expressão e direito à comunicação. O direito à comunicação é um dos direitos humanos universais, e se relaciona com outros, como o direito à liberdade de pensamento e consciência, à educação, a tomar parte no governo de um país e a participar livremente da vida cultural.

Em todos os casos, está envolvido o acesso à livre informação e à informação qualificada. O direito à comunicação é fundamental e pressupõe o direito de ser ouvido, de ter voz e plena liberdade de expressão, com livre acesso à informação e aos meios tecnológicos.

Além de garantir a liberdade de serem mantidas as próprias opiniões dos indivíduos, o artigo 19 da DUDH refere-se, também, à liberdade de difundir informações e ideias por qualquer meio de expressão. Em cada nação democrática, a liberdade de expressão é protegida por sua legislação, que deve regular e garantir seu cumprimento. Conforme já mencionado, a liberdade de expressão envolve a liberdade de escolha, a liberdade de imprensa e as liberdades individuais e coletivas. Trata-se de um direito que não pode ser ameaçado por controles prévios do que pode ou não ser dito e/ou publicado. Isso não significa que tudo possa ser dito e que ofensas, perjúrios e outros agravos não sejam passíveis de punição. A lógica não é restringir a liberdade com controle e censura prévios, mas punir os excessos para que essa liberdade possa ser praticada de forma responsável e ética.

Se considerarmos o contexto digital, por exemplo, o artigo 19 garante o direito de criar, compartilhar, curtir ou criticar opiniões e conteúdos, bem como o direito de saber o que acontece na sociedade. Alguns dos problemas recorrentes que comprometem o direito à comunicação e à liberdade

de expressão no mundo são o impedimento de acesso à internet; as intimidações, ameaças e prisões de jornalistas; a censura de conteúdos; a persistência do analfabetismo e falta de acesso à educação básica, entre outros.

CONTEXTO BRASILEIRO

Para que se efetive a liberdade de expressão e o direito à comunicação num país, duas dimensões são necessárias: sua postulação como direito; e a promulgação de legislações que regulamentem a matéria e o cumprimento da lei.

No Brasil, do ponto de vista legal, vive-se atualmente uma situação de plena liberdade de expressão. Na prática, como será visto adiante, há desafios e limitações à efetividade da liberdade de expressão. Também é importante lembrar que nem sempre foi assim: há poucas décadas o Brasil esteve sob regime de uma ditadura militar que restringia direitos, a liberdade de expressão, a liberdade de imprensa e o acesso à informação; praticava a censura prévia; e perseguia, torturava e matava opositores do regime, entre outras práticas e legislações antidemocráticas e autoritárias. O país também experimentou, em outros momentos de sua história, períodos ditatoriais completamente opostos ao Estado Democrático de Direito hoje em vigor.

Promulgada em 1988, a Constituição Federal garante o direito de expressar ideias

e convicções, considerado cláusula pétrea e direitos fundamentais do cidadão. Seguem destaques de trechos da carta magna brasileira que reforçam tais garantias:

Art.1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

V – o pluralismo político.

[...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

IV – é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

[...]

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e

de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

[...]

Art. 220 A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

[...]

§ 2º – É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

Outro destaque da legislação brasileira é o Código Civil (Lei 10.406/2002), que regula as relações de natureza privada. Em linhas gerais, trata das relações privadas de pessoas, jurídicas ou naturais, entre si e entre coisas – bens materiais ou imateriais, móveis ou imóveis, e assim em diante. Alguns trechos de interesse:

Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Art. 187. Também comete ato ilícito o titular de um direito que, ao exercê-lo,

excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes.

Um ponto importante na trajetória brasileira de redemocratização foi a revogação da Lei de Imprensa em 2009, uma das últimas legislações do regime militar que ainda estava em vigor. A lei 5.250/67 foi assinada pelo ex-presidente Humberto de Alencar Castelo Branco meses depois da outorga da Constituição de 1967, quando se iniciava o endurecimento do regime militar. Com o objetivo de controlar informações, jornalistas e veículos de comunicação poderiam ser detidos ou multados caso publicassem algo que ofendesse a “moral e os bons costumes”. A pena poderia ser aumentada se o conteúdo difamasse ou caluniasse autoridades, como o presidente.

Em 2009, após longo julgamento, sete dos onze ministros do Supremo Tribunal Federal concluíram que a lei era incompatível com a atual Constituição, que garante a liberdade de expressão. A partir da decisão, a Justiça passou a se basear na Constituição e nos códigos Penal e Civil para julgar ações contra jornalistas.

Seis anos após a decisão do Supremo em revogar a Lei de Imprensa, foi criada uma lei específica para normatizar o direito de resposta: a lei 13.188/15, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, estabelece critérios para a busca de retificação ou direito de resposta a quem se sentir ofendido

“em matéria divulgada, publicada ou transmitida por veículo de comunicação social”. Em linhas gerais, a norma garante que os ofendidos por notícias possam responder ou retificar informações nos mesmos veículos em que foi publicado o conteúdo ofensivo, de forma gratuita e proporcional.

Outro passo fundamental no Brasil foi a criação do Marco Civil da Internet (lei 12.965/2014), em vigor desde junho de 2014. Após longos debates, o Marco Civil instituído regula o uso da internet no país por meio de princípios, garantias, direitos e deveres para usuários e provedores, além de determinar diretrizes para a atuação do Estado. São garantidos, por exemplo, acesso à internet e a universalidade dos serviços de telecomunicação a todos os cidadãos.

Com o documento, a Justiça deixou de tratar a internet como um meio tradicional de produção, acesso e divulgação de informação, e passou a considerar suas particularidades e os valores de “liberdade de expressão, privacidade, proteção de dados pessoais, neutralidade, liberdade de negócios” – todos princípios básicos do Marco. Também ficou definido que, para concretizar o cumprimento do princípio da “liberdade”, é preciso que haja garantias de que a produção, compartilhamento e acesso às informações ocorram sem censura. Ou seja, para haver algum tipo de restrição a um determinado conteúdo na internet, não basta haver discórdia de qualquer pessoa que conteste

ou se sinta prejudicada pela informação. É preciso recorrer ao juízo do sistema judiciário, que deve julgar o pedido com base nas leis em vigor.

Um destaque do Marco é o seguinte ponto:

Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, e ao usuário são assegurados os seguintes direitos:

I – inviolabilidade da intimidade e da vida privada, sua proteção e indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

[...]

Apesar do vasto arcabouço jurídico em vigência no Brasil, é notório que o país enfrenta dificuldades para a efetivação e cumprimento da liberdade de expressão e do direito à comunicação. Em [artigo publicado na Folha de S.Paulo](#) em 2017, a presidente do Instituto Palavra Aberta, Patricia Blanco, reflete sobre o tema. Na liderança de uma instituição dedicada à defesa e promoção da liberdade de expressão no Brasil, ela escreve que “defender a liberdade de expressão é também defender as vozes daqueles que pensam diferente de nós. As regras que a garantem são plenamente conhecidas, são direitos fundamentais do cidadão e cláusula pétrea da Carta Magna”.

Ela destaca que “cresce a cada dia o número de casos de agressões a jornalistas

e a comunicadores que são questionados publicamente, achincalhados e até perseguidos quando suas reportagens afetam personalidades. Alguns sofrem ainda mais, a agressão transcende o mundo virtual e pode até acabar em morte. E nesse ranking, infelizmente, o Brasil está entre os primeiros colocados.”

Em seu artigo, Patricia Blanco também afirma que “não é só a imprensa que vem sofrendo fortemente o avanço da intolerância. Todos nós sofremos a cada dia mais cerceamento, na medida que tentamos expor a nossa opinião. Passamos a ser amados ou odiados em questão de segundos por grupos organizados que visam impor o seu ponto de vista”.

ATAQUES A COMUNICADORES NO BRASIL

Em 2018, os ataques a comunicadores estiveram entre os principais destaques no que se refere ao panorama do direito à comunicação no Brasil. Segundo [levantamento da Press Emblem Campaign](#), entidade com sede na Suíça, o país ficou em oitavo lugar no ranking mundial dos assassinatos de profissionais da área, com quatro mortes registradas. Entre 2014 e 2018, foram 22 casos. O Brasil divide o topo da lista com países como Síria, México, Afeganistão e Iraque. O documento também ressalta outra pesquisa da ONG Artigo 19: 70% dos crimes contra comunicadores foram praticados ou encomendados por agentes públicos, especialmente políticos e policiais.

CERCEAMENTO DE INFORMAÇÕES NA INTERNET

Durante as eleições de 2018, os políticos brasileiros acionaram a Justiça pelo menos 503 vezes para tentar ocultar informações da internet. Os dados são do Ctrl+X, projeto da Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji) que monitora tentativas judiciais de cercear informações na web. Os candidatos campeões das tentativas judiciais de esconder notícias negativas e posts críticos nas últimas eleições foram o presidente eleito, Jair Bolsonaro (31 vezes); o governador eleito do Pará, Helder Barbalho (17); e o candidato derrotado a governador do Amazonas, Amazonino Mendes (12). Em aproximadamente metade dos processos coletados pela ferramenta no período eleitoral, os juízes aceitaram os argumentos e determinaram que as informações fossem retiradas do ar: isso aconteceu em 247 dos 503 processos (49%).

ERA DIGITAL E CENÁRIO JORNALÍSTICO -MIDIÁTICO CONTEMPORÂNEO

CONSIDERAÇÕES SOBRE O JORNALISMO

2. PETRARCA,
Fernanda Rios. O
Jornalismo no Brasil:
a gênese de uma
profissão. In:
XII CONGRESSO
BRASILEIRO DE
SOCIOLOGIA, 31 de
maio a 03 de junho de
2005, UFMG, Belo
Horizonte, MG.

O jornalismo praticado por profissionais ainda é essencial para a efetivação do direito à comunicação. Entende-se por jornalismo profissional² aquele que supõe apuração, checagem e outras ações ligadas aos processos investigativos, contextualizações, ponto, contraponto e outros tipos de mediação relativas ao processo editorial.

Dentro do escopo do jornalismo profissional, é importante tematizar certa diferença existente entre a “grande mídia/grande imprensa” e o chamado “jornalismo alternativo”. As diferenças entre a mídia tradicional e a alternativa não são tão facilmente perceptíveis se considerarmos todas as possibilidades midiáticas atuais. Até mesmo no eixo da mídia alternativa é possível notar maneiras distintas de organização do trabalho, sendo alguns dos veículos mais e outros menos ligados a movimentos sociais, por exemplo.

Em geral, entende-se por mídia tradicional os grandes conglomerados de empresas

que dispõem de mais recursos e infraestrutura e que, em tese, atingiriam um público bem maior. Já a mídia alternativa seria de menor alcance de público, ou direcionada a eixos mais específicos da audiência, com interesse em determinadas temáticas, como meio ambiente e a vida na periferia. A mídia alternativa também pode expressar um ponto de vista alternativo em relação a políticas, prioridades e narrativas hegemônicas da mídia tradicional.

Vale dizer que entre a grande mídia e o jornalismo alternativo, este último se coloca, nos dizeres do [pesquisador Luciano Victor Barros Maluly](#), “na posição lateral de luta por espaços, conquista que o legitima diante da corrente anterior (grande mídia)”. No jornalismo alternativo, há muitos profissionais com uma produção jornalística que pode fazer eco no exercício de cidadania e compreensão do mundo. Nesse sentido, a mídia alternativa cumpriria um papel de não apenas oferecer ao público os fatos que não são amplamente noticiados na mídia tradicional, como também buscar o questionamento dessa cobertura hegemônica.

Ao menos em tese, o jornalismo alternativo está menos submetido à lógica empresarial, se comparado à grande imprensa. Em contrapartida, possui menos capital para coberturas e investigações. Torna-se relevante para garantir à sociedade acesso a temáticas, narrativas e opiniões que não ganham espaço suficiente na grande mídia.

Porém, isso não quer dizer que não possa haver coincidência de pauta entre o jornalismo alternativo e a grande mídia – as coberturas podem se complementar e até colaborar uma com a outra. Em resumo, pode-se dizer que, no que se refere ao interesse público, tanto o largo alcance da mídia tradicional quanto as pautas e olhares alternativos são necessários para a construção da opinião pública.

Vale destacar outras práticas recorrentes. O chamado jornalismo cidadão ou participativo tem se destacado pela instantaneidade (relato ou transmissão ao vivo, na hora do acontecimento) e/ou capilaridade (cobertura de acontecimentos locais), que quase sempre a grande mídia e a mídia alternativa não podem alcançar. No entanto, não raro convive com a falta de conhecimentos técnicos relativos à apuração de fatos e com a falta de compromisso ético. No limite, pode acontecer de algo ter sido noticiado apenas por conta de interesses ou crenças particulares. A contrapartida de todos poderem postar informações e conteúdos na rede é que não se pode garantir critérios editoriais mínimos.

Outra prática é a do jornalismo comunitário que, em geral, está a serviço de uma comunidade. Um exemplo é o jornal Voz das Comunidades, voltado para a comunidade Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro. Rene Silva, seu criador, [explicou a proposta numa conferência TEDx Talks](#).

Também vivemos num contexto cada vez maior de pulverização: a imprensa atual

transformou-se em uma verdadeira rede de informação que, para atingir maior número de pessoas, considera seus diferentes hábitos de consumo de mídias. O que se observa não é uma simples repetição de conteúdos em cada mídia ou canal. Levando em conta as especificidades e potencialidade de cada mídia e os diferentes hábitos do público, os conteúdos adquirem um alcance maior.

COMPROMISSO ÉTICO- JORNALÍSTICO E DEMOCRACIA

O jornalismo opera uma reconstrução da realidade, o que supõe um processo de seleção, com escolhas que moldam desde a pauta até a edição. Ou seja, trata-se de processo movido por valores. A ética e a técnica no jornalismo estão relacionadas aos critérios que norteiam essas escolhas.

Nas essências do fazer jornalístico, há diferentes níveis de contextualização – o que não pode é ocorrer um distanciamento da verdade. Dar espaço para o contraditório, em termos de narrativas e de opiniões, é um dos princípios básicos do jornalismo. O jornalista e pesquisador Eugênio Bucci³ afirma que a busca da verdade dos fatos é um imperativo ético e técnico do jornalismo e por isso, quando uma história tem dois lados, que se contrapõem, é preciso ouvir todos.

Assim, qualquer que seja o jornalismo de grande mídia, jornalismo alternativo,

3. BUCCI, Eugênio. Sobre ética e imprensa. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

jornalismo comunitário, jornalismo cidadão –, são os critérios técnicos e éticos que conferem qualidade à sua produção, e não o fato de estar mais ou menos compatível com esses ou aqueles valores e formas de pensar. É claro que, quanto mais profissionais e mais processos forem envolvidos na construção da notícia, e desde que a edição respeite tal elaboração, maior é a probabilidade de o compromisso ético-jornalístico ser satisfeito.

Por mais que os diferentes tipos de jornalismo possam disputar espaço, eles não precisam ser vistos como excludentes. Ao contrário, podem ajudar a regular o próprio funcionamento da imprensa e até agir de maneira complementar, colaborativa ou provocativa, como nos casos recentes das coberturas do incêndio no Museu Nacional (2018) e da ocupação das escolas estaduais em São Paulo (2015).

Outro ponto a se considerar é que a concentração dos veículos e conglomerados de comunicação nas mãos de poucos grupos empresariais, políticos e religiosos certamente compromete o desempenho do papel da imprensa. O jornalismo não está à margem das lutas, contradições e mudanças que movem a sociedade. Em uma sociedade marcada pelo viés do mercado e na qual o Estado procura regular os meios de comunicação, inclusive com o seu poder de compra de publicidade na mídia, os meios de comunicação acabam por ter interesses empresariais. Autores como [Emiliano José](#)⁴ destacam o espaço de contradição

4. EMILIANO JOSÉ. Imprensa e poder: ligações perigosas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia; São Paulo: Hucitec, 1996.

em que se move o jornalismo, por um lado, identificado com as propostas neoliberais e, por outro, tendo de lidar com o respeito à ética e aos interesses dos cidadãos. É comum a grande imprensa comportar-se como porta-voz do empresariado – sendo ela mesma uma empresa. Dessa forma, pode inclusive defender seus próprios interesses e objetivos políticos e ideológicos.

Apesar de, no Brasil, haver concentração da mídia nas mãos de poucos grupos empresariais e de, não raro, os interesses desses grupos se chocarem com o interesse público, a importância da mídia para a manutenção da democracia no país é incontestável, na medida em que ajuda a preservar o direito da sociedade de se manter informada.

Nesse sentido, a defesa de uma mídia plural é também a defesa da democracia. Democracia não é só exercer o direito de escolher; é ter o direito de informar-se para fazer escolhas qualificadas. Por mais que a mídia seja passível de críticas e precise ser continuamente aperfeiçoada, fortalecê-la e pluralizá-la é condição essencial para a existência de um regime democrático que efetivamente defenda o interesse da coletividade. É importante refletir sobre o quanto a democracia, em especial a brasileira, ainda precisa ser aperfeiçoada; o quanto o jornalismo precisa tornar-se mais forte, diverso e independente; e o quanto o compromisso ético-jornalístico precisa ser diariamente reiterado, tanto nas relações entre indivíduo e empresa como no convívio entre ética e cultura empresarial.

CONCENTRAÇÃO DE MÍDIA NO BRASIL

O estudo internacional Monitor de Propriedade de Mídia (MOM, na sigla em inglês), realizada pela organização Repórteres Sem Fronteiras, revelou que o Brasil apresenta os piores indicadores para a pluralidade na mídia entre 12 países em desenvolvimento analisados. Publicado em 2018, o levantamento apontou a grande concentração de mercado no país, especialmente na televisão, a mídia mais consumida pelos brasileiros: as quatro principais redes (Globo, SBT, Record e Band) somam 71,1% de toda a audiência do país.

Na mídia impressa, o grau de concentração também foi considerado de alto risco para a pluralidade de ideias, com 50% da audiência concentrada nos quatro principais grupos: Globo, Folha, RBS (edita o Zero Hora, um dos jornais de maior circulação do país) e Sada (responsável pelo jornal Super Notícias, que também figura na lista de maior circulação do país).

Até mesmo na mídia online foi encontrado alto grau de concentração, com os quatro principais grupos (G1, UOL, R7 e IG) dominando 58,75% do share de audiência. “O que esse estudo revelou é que temos no Brasil um cenário de oligopólio e de concentração excessiva dos diferentes tipos de mídia em poucos grandes grupos”, destacou no lançamento do trabalho André Pasti, integrante do Intervezes e coordenador da pesquisa no país.

A concentração da propriedade cruzada, quando um mesmo grupo controla diferentes veículos, também apresentou um resultado preocupante, segundo a pesquisa. Entre as 26 maiores redes, nove pertencem ao Grupo Globo, cinco ao Grupo Bandeirantes, cinco são controlados pelo Grupo Record, quatro pertencem ao grupo regional RBS e três pertencem ao Grupo Folha. Os veículos controlados pelo Grupo Globo atingem, na média ponderada, um total de 43,86% da audiência de todo o país.

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE INFORMAÇÃO NA ERA DIGITAL

Os hábitos e práticas de consumo de informação mudaram radicalmente nos últimos anos, com o crescimento cada vez mais expressivo da internet e das redes sociais. Ao observar o funcionamento dessas redes, uma constatação é evidente: elas têm fomentado atitudes pessoais que tendem a ignorar fatos e verdades em favor de opiniões. Para compreender como isso se dá, é importante entender as principais características da cultura de massa, da cultura das mídias e da cultura digital, bem como as relações entre o funcionamento e o modelo de negócio das redes sociais e a produção e a circulação de informação.

No vídeo ["Cultura das Mídias e Educação"](#), a pesquisadora Lucia Santaella explica as diferenças entre cultura de massa, cultura das mídias e cultura digital. Em linhas gerais, as principais diferenças entre cultura de massa e cultura digital apontadas por Santaella, dois momentos que se opõem por conta de diversas transformações socioeconômicas, então apontadas no box da página seguinte.

No vídeo, Santaella destaca a personalização como uma das principais características da cultura das mídias. Em função dos interesses do mercado, essa característica foi amplificada na cultura digital,

CULTURA DE MASSA

- Fluxo de comunicação: um (ou poucos) para muitos – grupos midiáticos controlam os meios de comunicação de massa e ditam o padrão de consumo, de notícias e de outros serviços.
 - Possível analisar como a manipulação acontece.
 - Todos assistem aos mesmos programas, escutam as mesmas rádios; leem os mesmo jornais ou revistas.
 - Padronização e homogeneização de produtos para consumo imediato.
-

CULTURA DIGITAL

- Fluxo de comunicação: muitos para muitos.
 - É bem mais difícil analisar como a manipulação acontece.
 - Consumos específicos de produtos, bens culturais e informação (não existe uma timeline igual a outra).
 - Segmentação de produtos para consumo – sob demanda.
-

para que o consumidor – dos mais variados tipos de produto e de informação – pudesse ser cada vez mais satisfeito.

Na cultura de massa, havia alguma noção sobre quais notícias e opiniões poderiam mais influenciar as pessoas. Afinal, todos assistiam a basicamente os mesmos programas televisivos, escutavam as mesmas estações de rádio e liam os mesmos jornais impressos, por exemplo. Na cultura digital, com a pluralidade de plataformas e opções para acesso e compartilhamento de informações, fica cada vez mais difícil saber, afinal, o que está fazendo ou não parte do universo digital das pessoas.

A partir das considerações de Santaella, é importante analisar a cultura digital com mais profundidade, já que marca o contexto em que vivemos. Nele, a enorme quantidade de dispositivos digitais, o acesso à internet e o comportamento das pessoas no universo online são algumas das principais características a serem consideradas. No Brasil e no mundo, um dos principais elementos que facilitaram e ampliaram o acesso à internet e às ferramentas digitais foi a massificação do uso do celular que, com o tempo, deixou de ser usado apenas para ligações ou envio de mensagens de texto, e acabou por assumir a função de um computador de bolso, chamado agora de smartphone. Esse tipo de equipamento, assim como o tablet, com os seus aplicativos, é uma realidade e um jeito novo de organizar a vida, de interagir, de produzir e de divulgar informações.

Tais equipamentos, aplicativos e a própria internet destacam-se pelo enorme impacto à sociedade, tanto positivos quanto negativos.

Um dos elementos mais importantes e mais usados na internet são as redes sociais. Assim como são poucos grupos econômicos que detém a fabricação de aparelhos celulares e outros dispositivos, as redes sociais mais usadas no mundo pertencem a um número restrito de conglomerados empresariais: o Facebook, que além da própria plataforma, é proprietário do Instagram e do WhatsApp; o Google, que, dentre variados produtos, opera a maior plataforma de vídeos do mundo, o YouTube; o Twitter, que pertence a uma empresa norte-americana; e, mais recentemente, o TikTok, que se popularizou em todo o mundo, é de propriedade de uma empresa chinesa.

Em [reportagem publicada na revista The New Yorker](#) em 2018, o jornalista e escritor Evan Osnos afirmou que se o Facebook fosse um país, teria a maior população da Terra, pois seus cerca de 2,2 bilhões de usuários fazem login na plataforma pelo menos uma vez por mês. Essa população, que é quase um terço da humanidade, tornou-se a maior base de usuários da história do empreendedorismo norte-americano.

A empresa fundada e presidida por Mark Zuckerberg, que também administra as redes sociais Instagram e o WhatsApp, atualmente é alvo da maior parte dos questionamentos e preocupações dos cidadãos e dos governos

no que diz respeito à privacidade, ao uso de dados e a maneira como as mídias sociais digitais procuram moldar o comportamento das pessoas e suas percepções da realidade.

Ao coletar grandes quantidades de informações sobre seus usuários, plataformas como Facebook, Twitter, Whatsapp e Youtube permitem que anunciantes direcionem o olhar das pessoas com precisão – um modelo de negócios que, segundo Evan Osnos, considerando apenas o Facebook, gera mais receita com publicidade em um ano do que todos os jornais norte-americanos juntos. Tanta influência midiática nos hábitos de consumo, inclusive no consumo de informações e de campanhas políticas, traz um questionamento: a democracia pode ter lugar nesse contexto?

Por vezes, essas relações entre o uso que é feito das redes sociais (postar, curtir, compartilhar e outras ações) e os hábitos de consumo estão tão diluídas no dia a dia que as pessoas nem prestam atenção nelas – falta um olhar distanciado e crítico sobre tais hábitos.

Nos ambientes on-line, que cada vez estão mais integrados aos ambientes offline, estamos sempre cercados de informações de todo tipo, sejam elas verdadeiras, falsas ou tendenciosas. Essas informações, com variados graus de qualidade, chegam a nós nas mais diversas formas, por múltiplos canais e fontes. Tal contexto ajuda a criar um ambiente informacional complexo e poluído para o usuário.

A poluição informacional pode ser pensada pela perspectiva da qualidade ou da veracidade da informação, e pelo prejuízo que ela pode causar à democracia, às pessoas e às esferas ou campos de atuação humana. A poluição informacional pode se dar por meio de informações falsas e de informações que, embora contenham algum grau de veracidade, podem causar danos a uma ou várias pessoas por violarem a privacidade de alguém ou pela divulgação fora de contexto.

5. O projeto Mídia Makers promove a troca de conhecimento entre profissionais de mídia e educadores, a fim de aumentar o letramento informacional e levar o storytelling digital para a sala de aula. Saiba mais [neste link](#).

POLUIÇÃO INFORMACIONAL

O projeto [Mídia Makers](#)⁵ resume a poluição informacional da seguinte forma:

- Fragilidade econômica dos veículos de comunicação tradicionais;
 - Pulverização da autoria e distribuição sem distinção hierárquica (jornalismo profissional x não profissional);
 - Baixo letramento informacional da população x alto grau de uso das redes;
 - Plataformas sociais como “porteiros” da informação – efeito bolha;
 - Falta de transparência no uso das informações pessoais;
 - Viés de confirmação faz com que as notícias enganosas se espalhem com maior alcance e velocidade;
 - Democratização das ferramentas de criação – de tweets falsos até mídia sintética (*deep fakes*).
-

A poluição informacional pode, por exemplo:

- Influenciar tomadas de decisão na esfera pública;
 - Direcionar intenções de voto ou de compra de produtos;
 - Favorecer o discurso de ódio e a polarização, bem como o culto ou perseguição a indivíduos;
 - Desestabilizar a credibilidade da imprensa diante da população;
 - Contribuir para o acirramento de preconceitos e estereótipos.
-

Outro ponto fundamental a se considerar na dinâmica e impacto das redes sociais são os algoritmos, algo muito bem explicado neste [vídeo da publicação DW Brasil](#). Os algoritmos tendem a inserir os usuários em “bolhas de informação”, o que pode gerar perspectivas unilaterais sobre determinados temas, aumentando as chances da polarização nos debates, comentários e postagens e, no limite, criando um clima mais propício aos discursos de ódio. Essa cascata de elementos traz consequências visíveis para a sociedade, como a intolerância política e/ou religiosa, a xenofobia contra os imigrantes, entre outros impactos.

As empresas de tecnologia que operam as mídias sociais lucram com as emoções dos usuários. Considerando o processo individualizado no consumo de informações, diversas fontes de dados são utilizadas para construir os perfis psicológicos dos usuários, bem como entender seus valores e crenças: o comportamento dentro da plataforma (o que clica, o que curte, o que comenta, com quem interage); o compartilhamento de notícias e conteúdos; o tempo gasto em determinados ambientes; entre outros dados coletados.

Em sabatina no Congresso dos Estados Unidos, Sundar Pichai, CEO do Google, disse que aquilo que a empresa monitora e seleciona é o que as pessoas permitem. [Esta reportagem do Uol](#) de dezembro de 2018 traz um panorama maior

sobre as justificativas do executivo para a empresa monitorar e selecionar o que é mostrado.

De fato, quando nos cadastramos e utilizamos sites e plataformas de empresas de tecnologia, ou quando nos cadastramos em algum serviço fazendo uso de nossas contas de redes sociais, somos levados a termos e políticas de privacidade, isto é, a um contrato que garante, ou deveria garantir, clareza sobre o que estará disponível para nosso uso e o que será feito dos nossos dados. Pode-se afirmar que a natureza do contrato de aceite dos termos de uso dos sites, plataformas e redes sociais, em geral:

- É unilateral;
- Cede em medida variável o uso dos dados privados do usuário;
- Não explicita como as empresas podem fazer uso desses dados.

É importante que, antes de se cadastrar em algum site, aplicativo ou serviço na internet, as pessoas analisem as políticas de privacidade. No entanto, por mais que não estejam de acordo, o acesso ao serviço só ocorre com o aceite do usuário quanto às políticas, colocando a responsabilidade sobre a cessão dos dados no indivíduo, de forma unilateral e coercitiva. Visando conscientizar e disseminar a proteção de dados na rede, o Centro de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil (CERT.br) lançou a [Cartilha de Segurança para Internet](#).

EXEMPLOS DE POLÍTICAS DE PRIVACIDADE

1. Os [Termos de Serviço do Google](#), no item “Seu conteúdo em nossos serviços”, diz que analisa o conteúdo, inclusive o e-mail, para fornecer produtos relevantes ao usuário, o que inclui resultados customizados de pesquisa, propagandas personalizada e detecção de spam e malware. Isso significa que o Google possui estrutura automatizada para tornar visíveis para o usuário produtos que sejam relativos às suas pesquisas e a conteúdos que envia e recebe, bem como para saber quais propagandas interessarão mais a ele e a quais spams e malwares está exposto.

2. A [Política de Dados do Facebook](#), no item “Como operamos e transferimos dados como parte de nossos serviços globais?”, afirma que a empresa compartilha as informações de forma global, internamente no próprio Facebook e externamente com os parceiros da empresa e com outros usuários com quem o proprietário da conta se conecta. Isso significa que o Facebook pode compartilhar globalmente conteúdos distribuídos pelo usuário na plataforma. Os dados privados e o que algoritmos rastreiam sobre os gostos pertencem às empresas do Facebook e são utilizados por parceiros da companhia.

3. A [Política de Privacidade do Twitter](#), no item “1.2 Informações Públicas”, declara que fornece as informações públicas diretamente no Twitter e também disponibiliza essas informações para sites, aplicativos e outras pessoas. Isso significa que a empresa pode, com algumas tecnologias, disponibilizar as informações públicas do usuário para empresas e pessoas externas, permitindo que, por exemplo, uma postagem dele apareça em uma lista de um site jornalístico que analisa o que pessoas disseram no Twitter sobre determinado assunto.

DESINFORMAÇÃO NA ERA DIGITAL

Atualmente há uma quantidade enorme de conteúdo e informação disponíveis. No entanto, paradoxalmente vive-se um tempo marcado pela desinformação. Fazer escolhas informadas é cada vez mais difícil diante dos seguintes fenômenos, que serão abordados ao longo deste trabalho:

- As *fake news* (notícias falsas) são notícias inventadas ou que distorcem a realidade, e são compartilhadas sobretudo nas redes sociais, como se fossem verdadeiras. [Para alguns especialistas](#), o termo é impreciso para definir o fenômeno, e traz uma contradição em si mesma: se é fake/falso não pode ser considerado news/notícia;

- O *firehosing* é a fabricação e negação de informações em larga escala, de forma contínua, o que torna a realidade tão subjetiva que o público acaba absorvendo apenas a narrativa mais próxima de suas crenças e valores. Trata-se de uma cruzada propagandista estrategicamente calculada para desinformar;

- A *pós-verdade* é a condição em que as crenças pessoais e apelos emocionais são mais influentes na formação da opinião pública do que os fatos objetivos, definição apresentada pelo [Dicionário de Oxford](#), que a elegeu como palavra do ano de 2016;

- O *efeito bolha/bolha de informação* ocorre pela segmentação de informações recebidas pelo usuário na rede social, a partir de seu comportamento nela (curtidas, descurtidas e outras interações). Por meio desse filtro, os usuários recebem informações alinhadas a seus interesses, isolando-os de dados que permitam novas descobertas, reflexões ou mesmo mudanças de opinião.

Ainda que se possa dizer que a origem e a disseminação das *fake news* não tenham relação direta com o jornalismo, que lida com notícias e não com *fake news*, o fazer jornalístico contemporâneo requer que o jornalista lide com esse fenômeno, seja na checagem ou na investigação de fatos específicos, em uma eventual recontextualização

das informações, seja no próprio acompanhamento do fenômeno.

A pós-verdade está associada à proliferação de *fake news*. A resposta que o jornalismo tem dado a isso é não só checar fatos e afirmações, mas também lançar campanhas publicitárias como antídoto contra o que o [sociólogo Dominique Wolton](#)⁶ chama de “efeito colateral da dimensão funcional da comunicação”. Ele critica a banalização do valor social da informação, uma característica contemporânea que cria desconfiança em relação à transmissão das notícias pelos jornais. O especialista alerta sobre a necessidade de cura daquilo que denomina “ressaca da incomunicação”.

Afirmações como “Verdade: nunca foi tão importante como agora” e “Verdade: é vital para a democracia” (livre tradução do original em inglês) presentes em campanhas publicitárias do jornal norte-americano [The New York Times](#) revigoram a essência do fazer jornalístico pautado em valores éticos. No Brasil, a [campanha da Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão \(Abert\)](#), da Associação Nacional de Editores de Revistas (Aner) e da Associação Nacional de Jornais (ANJ) também reforça a importância do jornalismo profissional e de qualidade no combate à propagação de boatos, entre outras campanhas e ações.

A proliferação de *fake news* e a desinformação generalizada não são os únicos elementos contra a qual a imprensa tem de lutar num contexto de pós-verdade,

6. WOLTON, Dominique. É preciso salvar a comunicação. São Paulo: Paulus, 2006.

que altera a estrutura da informação; ocasiona mudanças culturais, políticas e sociais; e desafia a capacidade cognitiva das pessoas. Diante do grande impacto do fenômeno, a pesquisadora norte-americana Alexis Wichowski nomeia o período atual de Era da Pós-Verdade, [como ela explica nesse vídeo](#), em entrevista à Fecomercio SP.

Para Wichowski, é colocada em evidência a predisposição humana para acreditar em informações que confirmam crenças e marcadores ideológicos já estabelecidos na formação dos sujeitos. Dessa forma, os fatos em si acabam tendo menos relevância do que as convicções e emoções diante dele. É dessa predisposição que se aproveitam as estratégias de manipulação de discursos e notícias que alimentam a pós-verdade. Duas estratégias já mencionadas são notáveis, mas diferenciá-las não é tarefa fácil, pois podem ser complementares:

- *Fake news*: Grupos ou indivíduos utilizam recursos das novas mídias e tecnologias para produzir e divulgar *fake news*, promovendo conflitos sem respaldo em fatos concretos. Na grande indústria que se tornou a produção de *fake news*, a verdade pode ser parcial, manipulada ou nula, estimulando consequências violentas ou infundadas e industrializando uma “nova verdade”;
 - *Firehosing*: Propagandas políticas e discursos de políticos podem produzir *fake news*
-

com intuito central de retirar a credibilidade de quaisquer discursos e da própria imprensa, chamando o jornalismo profissional de fake news. Assim, fabricam desinformações em larga escala, negam notícias, repetem-se continuamente tais narrativas, sem apresentar qualquer consistência discursiva. Provocam contradições em alta velocidade, até questionar a realidade, tornando-a tão subjetiva que o indivíduo acaba absorvendo apenas a narrativa que mais condiz com suas crenças e valores. Essa estratégia tem sido bem sucedida, pois aliena e desgasta os discursos oponentes e a imprensa: enquanto os oponentes tentam contra-argumentar com fatos e a imprensa tenta checar a veracidade do que foi noticiado, aquele que se utiliza de *firehosing* está à frente, vendendo narrativas. Ele se torna, então, o protagonista de todo o debate.

O guia ["A Field Guide to 'Fake News' and Other Information Disorders"](#), de autoria dos pesquisadores Liliana Bounegru, Jonathan Gray, Tommaso Venturini e Michele Mauri, define como notícias falsas (em tradução livre do original em inglês):

"(...) podem ser consideradas não apenas em termos da forma ou conteúdo da mensagem, mas também em termos de infraestruturas mediadoras, plataformas e culturas participativas que facilitam a sua circulação.

Nesse sentido, o significado das notícias falsas não pode ser totalmente compreendido fora da sua circulação on-line. (...) Para se tornar fake news, elas precisam mobilizar um grande número de público – incluindo leitores, aliados, reações e compartilhamentos, assim como oponentes para contestá-las, sinalizá-las e desmenti-las.”

7. Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, vol 31(2), 211–236

Os autores [Hunt Allcott](#) e [Matthew Gentzkow](#)⁷ consideram que esse tipo de conteúdo são notícias produzidas de forma intencionalmente falsa e que podem enganar os leitores. O [Dicionário Collins](#), que escolheu o termo fake news como “palavra do ano” em 2017, define que é uma informação falsa divulgada como notícia.

As *fake news* tornaram-se recorrentes nos contatos diários com mídias na busca de informações, fatos e opiniões. Conteúdos falsos e a tendência humana de relutar contra fatos que se opõem às crenças do indivíduo no campo jornalístico-midiático não são novidade, e existem antes mesmo da internet. A diferença que as redes sociais e o contexto digital como um todo apresentam é o potencial de circulação e compartilhamento de conteúdos produzidos para desinformar.

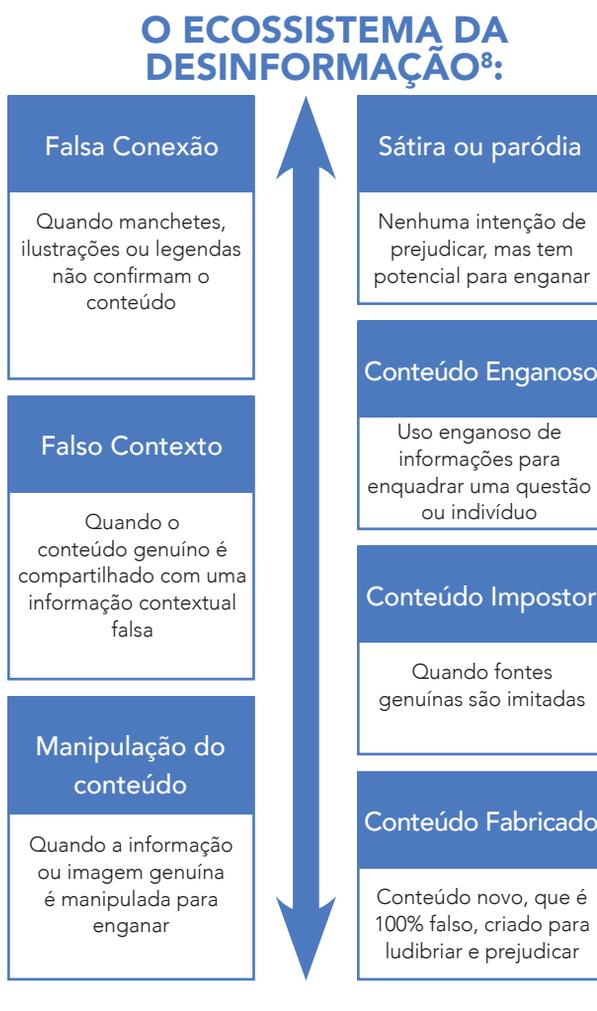
No que diz respeito ao contexto brasileiro, o cientista político da USP e coordenador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação (Gpopai),

Pablo Ortellado, em entrevista ao [Manual da Credibilidade](#), resalta que o fenômeno das notícias falsas combina a polarização da sociedade civil e as redes sociais. O monitoramento feito pelo grupo de pesquisa Gpopai indica que 12 milhões de usuários do Facebook estão polarizados, e que uma das dimensões dessa polarização é o compartilhamento de notícias falsas para combater quem pensa diferente ou reforçar a posição de quem dissemina esse tipo de informação. Esse contingente de 12 milhões representa cerca de 10% da rede de usuários brasileiros do Facebook. Ortellado prefere a expressão “informação de combate” para se referir à proliferação de dados e informações distorcidas na internet.

Coordenador do Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura da Universidade Federal do Espírito Santo, Fábio Malini prefere a expressão “*junk news*” (notícias-lixo) para se referir às informações enviesadas que circulam na internet. Com base em seus monitoramentos, ele afirmou em entrevista ao Estadão que as junk news costumam gerar duas vezes mais compartilhamentos no Facebook do que as notícias da imprensa tradicional. Um dos maiores estudos já feitos sobre a disseminação de notícias falsas na internet, realizado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sigla em inglês), concluiu que as fake news têm 70% mais chances de viralizar do que as notícias verdadeiras, além de alcançar mais pessoas.

E quais são os elementos que pertencem ao fenômeno da desinformação e que colaboram para sua proliferação? Vertente brasileira do projeto global The Trust Project, o [Manual da Credibilidade](#) propõe um parâmetro para se compreender a questão:

8. Fonte: Claire Wardle / First Draft News



Distinguir os diferentes tipos de desinformação favorece a identificação dos padrões criados para dar conta dos objetivos pretendidos quando se produz um conteúdo noticioso falso, que é facilmente disseminado, seja involuntariamente, por pessoas que o compartilham em mídias sociais e não checam a sua veracidade; seja por pessoas que não compreendem o sentido de uma sátira, por exemplo; ou ainda por grupos que querem propositadamente influenciar ou enganar a opinião pública.

Quando o envio de mensagens é feito de forma planejada e organizada, o fenômeno da desinformação se intensifica e atinge um número cada vez maior de pessoas, que são facilmente influenciadas diante da quantidade de informação que circula diariamente.

A pesquisadora britânica Claire Wardle colabora com o The Trust Project e lidera o First Draft, projeto da Universidade de Harvard dedicado ao combate global de informação falsa ou distorcida na era digital. [Em entrevista ao Estadão em março de 2018](#), ela explica que o impacto mais imediato dessa “desordem” recai sobre a capacidade das pessoas tomarem decisões com base em informações confiáveis e de qualidade. Já a longo prazo, a pesquisadora receia que esse fenômeno provoque na população uma descrença em relação ao sistema democrático. “Se temos campanhas de desinformação que minam a confiança em instituições e confundem a população, isso acaba levando as pessoas a não saberem em quem confiar.

Elas se distanciam da mídia convencional, deixam de confiar nos políticos tradicionais e passam a confiar apenas nos amigos e familiares”, analisa.

Na mesma reportagem do Estadão, Claire Wardle, Pablo Ortellado, Fábio Malini e outros especialistas alertavam que Brasil era um terreno fértil e vulnerável à desinformação, ressaltando o potencial impacto do fenômeno na eleição presidencial daquele ano.

A luta contra a desinformação não é exclusiva do Brasil, mas as características nacionais transformaram o país em um dos principais focos de preocupação de Wardle e outros estudiosos do tema. O Brasil possui a terceira maior população do mundo nas redes sociais, desde antes de 2018 já apresentava forte uso do WhatsApp e até hoje mantém acirrada polarização política. O [relatório Digital in 2020](#), realizado pelo We Are Social e Hootsuite, aponta que o país tem 150,4 milhões de usuários na internet (71% da população), e que 140 milhões são ativos nas mídias sociais (66% da população). Os brasileiros passam em média 9h17min diariamente na internet – atrás somente de África do Sul e Filipinas, que lidera o ranking com 9h45min. Com 211,8 milhões de habitantes, as conexões móveis alcançam 97% da população brasileira. Os usuários de internet relataram que usam especialmente os aplicativos de mensagens (96%), aplicativos de mídias sociais (97%) e aplicativos de entretenimento e vídeos (88%).

Uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, divulgada em abril de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros sem acesso à rede. Os dados, referentes ao último trimestre de 2018, mostram que o índice de pessoas sem acesso nas áreas rurais chega a 53,5%, enquanto nas áreas urbanas é 20,6%.

O baixo grau de escolarização também é uma dura realidade no Brasil. Mais da metade da população de 25 anos (52,6%) ou mais não concluiu a educação básica, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2018. A maior parte, 33,1%, não terminou nem o ensino fundamental. Outros 6,9% não têm instrução alguma, 8,1% têm o fundamental completo e 4,5% têm o ensino médio incompleto. Apesar da tendência de queda, o país ainda possui 11,3 milhões de analfabetos – 6,8% da população. [De acordo com dados de 2018 do Indicador de Afabetismo Funcional \(Inaf\)](#), 29% dos brasileiros de 15 a 64 anos são considerados analfabetos funcionais, ou seja, possuem grandes dificuldades para compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos, de forma a ampliar conhecimentos e participar efetivamente da sociedade.

Conforme declarou Wardle à reportagem do Estadão em 2018, o quadro sensível para desinformação no Brasil é completado pela facilidade de contratação de pessoas com baixos salários para atuarem como robôs na propagação de relatos distorcidos, tendenciosos ou falsos. Ao participar em eventos no país naquele ano, a britânica apontou a educação midiática como uma tarefa urgente, mas com resultados de longo prazo. “Além de informar jovens sobre as formas como a informação pode ser manipulada, a educação midiática precisa discutir o conceito do viés de confirmação (tendência humana de se lembrar, interpretar ou pesquisar por informações que confirmem crenças ou hipóteses iniciais). Compreender o viés de confirmação permitirá aos jovens aprender a questionar sobretudo os conteúdos que estimulem respostas emocionais. As pessoas precisam aprender que a desinformação é um fenômeno social que pode ser comparado à poluição. E combatê-lo é como varrer as ruas”, afirmou a pesquisadora. Devido à enorme audiência, ela também destacou as novelas brasileiras como uma plataforma que poderia abordar campanhas de educação midiática.

Os pesquisadores brasileiros Gabriel Lara, Gabriel Tavares, Wagner Maia e Bernardo Kehdy, [neste artigo](#), fazem consonância a outros especialistas e sinalizam quais aparatos tecnológicos, comportamentos e linguagens despontam e podem tornar-se populares no futuro, trazendo ainda mais desafios

para as habilidades de leitura de mundo nos fluxos cada vez mais crescentes das mídias. Os autores também chamam a atenção para conteúdos feitos para desinformar, como o uso de técnicas de inteligência artificial combinadas com pós-produção de vídeos na produção dos chamados *deepfakes* ou mídia sintética. No futuro, e já em alguns casos atuais, é possível que a sociedade deva estar atenta não apenas a conteúdos falsos – feitos para difamar uma pessoa pública, por exemplo –, difundidos em linguagem verbal ou em trechos de vídeos cortados e fotos montadas, mas também outras produções chamadas de mídia sintética, como vídeos que passam por alterações digitais para fazer com que alguém apareça falando algo que não disse. Com uso de técnicas baseadas em inteligência artificial, que sintetizam imagens e sons humanos, é possível, por exemplo, fazer transposição facial em um vídeo; modificar o discurso de um político ou celebridade, fazendo com que diga algo que não disse, com sincronização labial; ou modificar os gestos faciais de uma pessoa para produzir comportamentos e interpretações falsas. [Este vídeo do programa Olhar Digital](#) traz um bom panorama do tema.

Em parceria com o jornalista iraniano-canadense Hossein Derakshan, Claire Wardle publicou o relatório "[Information Disorder – Toward an interdisciplinary framework for research and policy making](#)" ("Desordem da Informação – Rumo a um quadro

interdisciplinar de pesquisa e formulação de políticas”, em tradução livre), encomendado pelo Conselho da Europa. Entre outros tópicos, os autores sugerem ações para toda a sociedade combater a desinformação, disponíveis nas páginas a seguir.

Diante da atual realidade, é notório que o jornalismo, em suas múltiplas formas, nunca foi tão necessário para defender a democracia e a possibilidade de fazer escolhas informadas. É preciso que toda a sociedade esteja atenta a vozes públicas, líderes e governantes que ataquem duramente a imprensa e que possam inibir as apurações e investigações jornalísticas. [O jornalista e acadêmico norte-americano Marvin Kalb](#) afirma que os políticos costumam atacar a imprensa como uma tática política e, quando fazem isso, na verdade estão atacando as bases de liberdade de expressão e do jogo democrático.

Algumas iniciativas de combate à desinformação no Brasil se destacam, como o [Projeto Comprova](#), que reúne jornalistas de 28 diferentes veículos de comunicação brasileiros, liderado pela Abraji e ligado ao First Draft; e [o projeto e curso on-line Vaza, Falsiane!](#). Os conglomerados de internet também realizam algumas ações, como políticas de checagem e filtragem de potenciais notícias falsas, editais de financiamento de projetos e criação de manuais, [como esta publicação do Facebook](#).

RECOMENDAÇÕES DE CLAIRE WÄRDLE E HOSSEIN DERAKHSHAN

O que as empresas de tecnologia poderiam fazer para combater a desinformação?

- Criar um conselho consultivo internacional;
 - Fornecer aos pesquisadores dados relacionados a iniciativas voltadas para melhorar o discurso público;
 - Fornecer critérios transparentes para quaisquer alterações algorítmicas que reduzam o ranqueamento de conteúdo;
 - Trabalhar colaborativamente;
 - Destacar detalhes contextuais e criar indicadores visuais para conteúdo;
 - Eliminar incentivos financeiros;
 - Reduzir a amplificação computacional;
 - Moderar adequadamente conteúdo em idiomas que não o inglês;
 - Prestar atenção às formas audiovisuais de informação incorreta e desinformação;
 - Fornecer metadados para parceiros confiáveis;
 - Criar ferramentas de checagem de notícias e de verificação;
 - Construir “mecanismos de autenticidade”;
-

- Trabalhar em soluções específicas destinadas a minimizar o impacto dos filtros bolha:
 - a. Permitir que os usuários personalizem algoritmos do feed de notícias e de busca;
 - b. diversificar a exposição de conteúdo a diferentes pessoas e visualizações;
 - c. permitir que os usuários consumam informações de forma privada;
 - d. mudar a terminologia usada pelas redes sociais;

O que os governos nacionais poderiam fazer?

- Encomendar pesquisas para mapear a desordem da informação;
- Regular as redes publicitárias;
- Exigir transparência em relação aos anúncios do Facebook;
- Apoiar organizações públicas de mídia e de notícias locais;
- Realizar treinamentos avançados de segurança cibernética;
- Exigir a publicação de níveis mínimos de notícias de serviço público nas plataformas;

O que as organizações de mídia poderiam fazer?

- Colaborar;
 - Concordar com as políticas de silêncio estratégico;
 - Assegurar padrões éticos fortes em todas as mídias;
 - Desmascarar fontes, bem como conteúdo;
-

- Produzir mais segmentos e recursos de educação midiática;
- Produzir reportagens sobre a escala e a ameaça representadas pela desordem da informação;
- Concentrar-se em melhorar a qualidade das manchetes;
- Não divulgar conteúdo fabricado;

O que a sociedade civil poderia fazer?

- Educar o público sobre a ameaça da desordem da informação;
- Agir como mediadores honestos;

O que os ministérios da educação poderiam fazer?

- Trabalhar internacionalmente para criar um currículo padronizado de educação noticiosa
- Trabalhar com bibliotecas
- Atualizar os currículos da escola de jornalismo.

O que os órgãos de financiamento poderiam fazer?

- Fornecer suporte para testar soluções;
 - Apoiar soluções tecnológicas;
 - Apoiar programas que ensinem pessoas a fazer buscas de forma crítica e habilidades sobre informação.
-

Como mencionado nas recomendações de Claire Wardle e Hossein Derakhshan, o combate à desinformação cabe a diferentes setores da sociedade: à imprensa e empresas de comunicação, que devem contribuir de diferentes maneiras para garantir a qualidade da informação em todas as suas frentes: na construção, publicação e circulação; ao Estado, que deve punir condutas maliciosas, conforme previsto pela Constituição e pelo Código Civil no caso brasileiro; e ao cidadão, que deve analisar a confiabilidade da informação a partir de diferentes critérios, não compartilhar informações duvidosas e priorizar notícias de qualidade. Tomar decisões informadas significa não só ter como base informações fidedignas e confiáveis, mas também não deixar as opiniões se sobreporem aos fatos.

WHATSAPP NO BRASIL

Além do uso intenso de outras redes sociais, 120 milhões de brasileiros se comunicam por WhatsApp. Segundo pesquisa do Datafolha de outubro de 2018, 24% dos eleitores brasileiros usavam WhatsApp para compartilhar conteúdo eleitoral naquele ano. É um desafio medir a força da boataria e checar fatos nessa rede social, ainda mais em época de campanha política, pois de modo geral a plataforma não deixa rastros fora dos celulares.

O levantamento também apontou que o Whatsapp foi utilizado por 46% do eleitorado para ler notícias sobre política e eleições, com maior inserção entre os mais jovens (54% na faixa de 16 a 24 anos, e 58% entre quem tem de 25 a 34 anos), mais escolarizados (67% entre quem estudou até o ensino superior) e mais ricos (62% na faixa de renda de 5 a 10 salários, e 70% entre quem tem renda familiar acima de 10 salários).

No segundo turno da eleição de 2018, a repórter Patrícia Campos Mello publicou na Folha de S. Paulo uma série de reportagens sobre o financiamento de disparos em massa no WhatsApp e em redes de disseminação de notícias falsas, na maior parte das vezes em benefício do então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Desde então, a repórter tornou-se alvo de uma campanha de difamação e intimidação feita sobretudo por apoiadores de Bolsonaro nas redes sociais.

No livro "A máquina do ódio", publicado em 2020, Campos Mello discute de que forma as redes sociais vêm sendo manipuladas por líderes populistas no Brasil, Estados Unidos e Índia, e como as campanhas de difamação funcionam como uma censura, com exércitos de robôs nas redes sociais, que têm nas jornalistas mulheres suas vítimas preferenciais.

AÇÕES DA JUSTIÇA E OUTROS ATORES

No fechamento deste trabalho, em novembro de 2020, estão em curso processos relacionados a suspeitas de ações favoráveis à desinformação por parte do presidente Jair Bolsonaro, durante sua campanha eleitoral e seu mandato. No Supremo Tribunal Federal (STF), ocorre o inquérito que apura disseminação de fake news e ameaças contra os ministros da Corte. Em andamento, já resultou em dezenas de mandados de busca e apreensão contra apoiadores de Bolsonaro, inclusive empresários, políticos e influenciadores digitais suspeitos de financiar o esquema de proliferação de mentiras e ataques ao tribunal.

No Tribunal Superior Eleitoral (TSE), há ações de investigação judicial por conta do uso indevido de meios de comunicação e abuso de poder econômico em razão de disparos em massa (via WhatsApp) durante a campanha; por “abuso eleitoral”, em razão de hackeamento de grupo do Facebook; e pela invasão de um site de mulheres contrárias ao então candidato durante a eleição.

Em julho de 2020, o Facebook removeu uma rede de contas e páginas, tanto na rede social quanto no Instagram, ligadas ao Partido Social Liberal (PSL) e a gabinetes da família Bolsonaro. Segundo a empresa, essas contas estavam envolvidas com a criação de perfis falsos e com “comportamento inautêntico” – quando um grupo de páginas e pessoas atuam em conjunto para enganar outros usuários sobre quem são e o que estão fazendo.

NOVAS NARRATIVAS MERCADOLÓGICAS

A internet e as mídias sociais impactaram e modificaram a comunicação de marcas, ocasionando novos formatos de marketing, sobretudo no contexto digital. Todos estão expostos às mais variadas estratégias, como visualizar o conteúdo patrocinado de uma marca intencionalmente construído como se fosse uma reportagem jornalística; ou ter contato com publicações de um influenciador digital sobre um produto, sem ser avisado de que se trata de uma publicidade falsa.

Dada a mistura de gêneros comunicativos e a alta exposição dos usuários a informações de variadas naturezas, é importante que a educação midiática desenvolva nos jovens o senso crítico e a responsabilidade também para os campos da publicidade, marketing e relações de consumo.

As indústrias de diferentes ramos sofreram grandes transformações com a ascensão da [Web 2.0](#), termo que designa uma nova geração de serviços baseados em redes sociais e tecnologia da informação oferecidos na internet. Nesse contexto, as empresas de tecnologia, sobretudo operadoras de redes sociais, iniciaram a coleta de dados de seus usuários, e essas informações passaram a orientar o funcionamento das plataformas e questões publicitárias e comerciais. Compreender essa transformação é essencial para o reconhecimento

das estratégias utilizadas para o convencimento, engajamento e viralização de conteúdos. Assim, conhecer a velocidade das tendências e os recursos que as mídias ofertam é essencial para a formação crítica sobre o que e como somos levados a consumir.

Segundo a pesquisadora [Nelly de Carvalho](#)⁹, utilizando os recursos próprios da língua, a publicidade incute implicitamente valores, mitos, ideias e elaborações simbólicas. Em geral, se discute e se analisa, inclusive no âmbito escolar, os efeitos de sentido gerados por escolhas na publicidade. Tais seleções dizem respeito a tudo que cerca um anúncio ou campanha – texto, imagens, design, sons, cores, figuras de linguagem e outros componentes. De acordo com a autora, na prática da linguagem publicitária, os efeitos de sentido podem envolver elementos e combinações de diferentes semioses ou signos e os chamados ganhos emocionais, potencializados pelas novas tecnologias e pelas narrativas mercadológicas que, mais do que seduzir e convencer, precisam conectar pessoas, criar valores e compartilhar sensações.

Estamos expostos a diferentes formas de publicidade no nosso dia a dia, desde a mais tradicional, como o comercial televisivo, até os vídeos no Youtube, mensagens de celular, banners e popups em sites, posts patrocinados em perfis de pessoas públicas nas mídias sociais, entre outros. Os formatos e mídias que comportam conteúdos publicitários

9. CARVALHO, Nelly de. Publicidade: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

são amplos, variados e cada vez se diversificam mais, abrangendo desde a comunicação em rede e personalizada das mídias digitais até os panfletos na rua ou as peças produzidas para a televisão.

Garantir o engajamento do público-alvo é um dos objetivos da produção de estratégias mercadológicas. A palavra engajamento, do francês *engager*, tem como significados incitar, instigar, envolver ou levar alguém a se dedicar a alguma coisa ou causa. No que se refere à criação atual de *storytelling*, isto é, o ato de contar histórias, esses significados se tornam importantes também para o alcance da publicidade nas mídias sociais.

Em outras palavras, para [os pesquisadores Kleber Carrilho e Kleber Markus](#)¹⁰:

“Mais do que apenas imaginar, uma história compartilhada faz com que possamos estar na mesma narrativa que as outras pessoas, criamos relações de amizade, de companheirismo, de intimidade, pelo fato de podermos dividir momentos, sentirmo-nos incluídos em grupos, atuarmos de forma conjunta. Essas características, essenciais para a criação cultural, também são encontradas nas histórias que podem ser veiculadas nos meios de comunicação de massa e, mais recentemente, nas redes sociais digitais.”

Segundo o pesquisador [João Carlos Massarolo](#)¹¹, *storytelling* não é uma prática nova:

10. CARRILHO, K. N.; MARKUS, K. Narrativas na construção de marcas: storytelling e a comunicação de marketing. Revista *Organicom*, v. 11, p. 128–136, 2014. [Disponível neste link.](#)

11. MASSAROLO, João Carlos. *Storytelling Transmídia: Narrativa para multiplataformas*. Tríade, Sorocaba, SP, v.1, n.2, p. 335–347, dez. 2013. [Disponível neste link.](#)

“(...) [contudo,] muito embora as histórias e os contadores de histórias perdurem ao longo dos séculos, o que se apresenta como novidade no contexto cultural da convergência é que o storytelling transformou-se na arte de contar histórias, que é específico das plataformas midiáticas, pressupondo a interatividade e o compartilhamento de histórias. Assim, a arte milenar de contar histórias é submetida a uma série de choques e tensões que reconfiguram e atualizam o modelo narrativo tradicional, fazendo dessa nova forma narrativa uma ferramenta de inovação e de mudanças, capaz de estimular o crescimento e a expansão das sociedades em rede.”

Desta forma, a narrativa mercadológica pode atrair, mais até do que anúncios isolados, pela identificação com o estilo de vida e valores compartilhados. Segundo a pesquisa AdReaction, de 2017, todas as gerações demonstram interesse em obter informações relevantes sobre suas marcas preferidas. Esse é um dos principais motivos das marcas estarem tão presentes nas mídias sociais.

A maioria dos consumidores é mais favorável às narrativas do que a anúncios em geral, por trazerem conteúdos de valor, gerando identificação e criando comunidades possíveis de serem acompanhadas também em feeds, ou fluxos de informação na web.

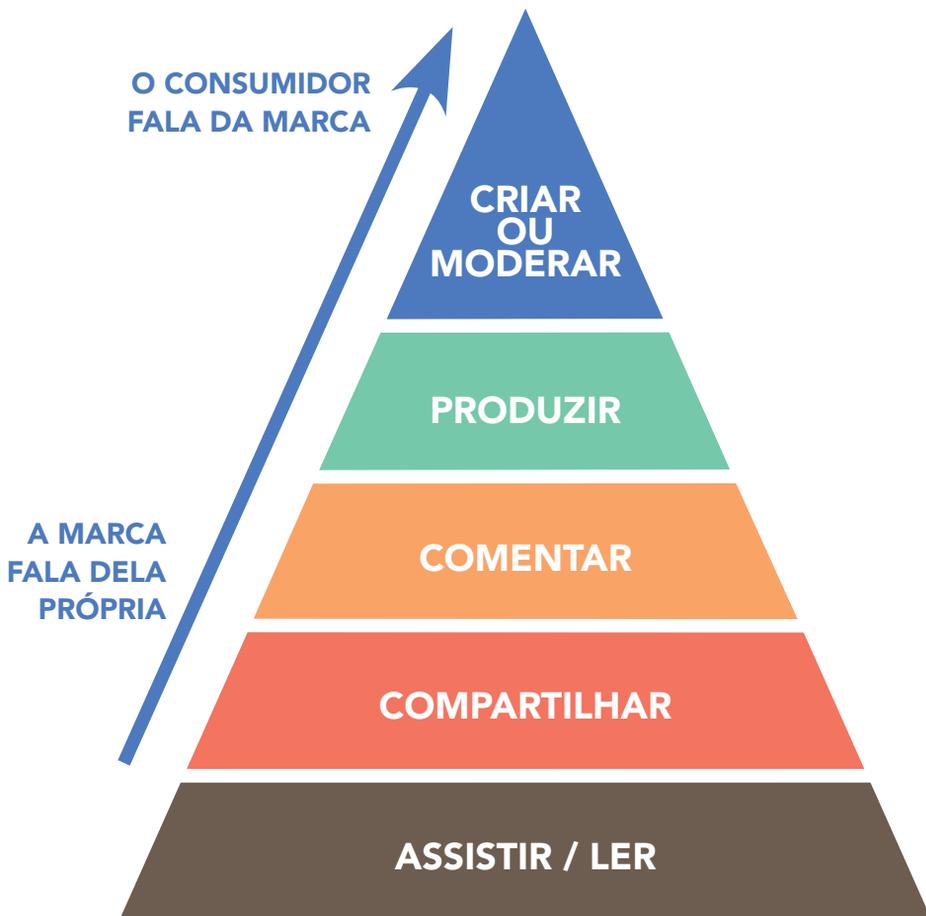
Esses conteúdos, por sua vez, geram mais engajamento. A história da marca vai se atrelando à história das pessoas e as narrativas vão sendo criadas. O storytelling utiliza o que faz parte do universo da marca, não apenas anúncios, produtos e propagandas isoladas; por isso, tem maior eficácia em atingir o público-alvo. A ideia é fazer o possível para o consumidor manter uma relação de afeto com determinados territórios e valores, e assim acompanhar constantemente o que a marca veicula nas mídias.

No que se refere às práticas publicitárias no contexto digital, as mídias estimulam diferentes tipos de engajamento dos usuários. Confira na página seguinte as diversas formas de engajamento do consumidor nas mídias sociais e o que elas esperam suscitar, com base em conceitos de [Charlene Li e Josh Bernoff](#)¹².

12. Li, Charlene; BERNOFF, Josh. Groundswell: Winning in a World Transformed by Social Technologies. Harvard Business School Press, 2008.

A partir disso, podemos afirmar que o engajamento no topo da pirâmide é mais complexo por transformar o público-alvo em uma espécie de “embaixador da marca”, anunciando pela marca as qualidades dela, em uma comunicação de usuário para usuário, o que, em uma comunidade em rede, pode ter mais credibilidade e suscitar mais empatia do que a comunicação entre a marca e o usuário.

As narrativas mercadológicas não são os únicos conteúdos com fins publicitários na rede. Outras formas contemporâneas de publicidade em contexto digital



estão presentes nas mídias utilizadas por diferentes faixas etárias, por exemplo:

- **Remarketing:** ferramenta que permite marcar e identificar usuários que entraram em contato com o conteúdo de determinada marca, como acesso ao site oficial ou busca na internet, por exemplo. A partir desse rastreamento, é possível exibir anúncios da marca para os usuários em diferentes contextos, direcionando a publicidade para as pessoas mais propensas a ter interesse;

- **Advergame:** estratégia que utiliza jogos para divulgar marcas e comunicar valores relacionados a produtos, serviços, organizações e outros. Uma de suas vantagens é que, por estar presente em jogos, essa estratégia encontra seu público-alvo imerso em determinado contexto, podendo ter mais chances de interagir com ele

- **Anúncios em vídeos:** podem assumir diferentes formatos, com o intuito de expor o usuário a campanhas de vídeo no Youtube e outras plataformas de vídeo. Costumam aparecer nas páginas de exibição do Youtube; em aplicativos; ao lado de vídeos relacionados; incorporados antes, durante ou depois de outros vídeos; em banners; entre outros;

- **Social advertising:** de modo geral, é toda publicidade criada e propagada em mídias sociais como estratégia para criar vínculos com o público-alvo, podendo interagir com as pessoas e criar comunidades;

- **Unboxing**: em geral no formato de vídeo, pessoas selecionadas por marcas abrem e mostram produtos recebidos. Assim, as marcas conseguem fazer divulgação para públicos de interesse, como os seguidores de determinado influenciador digital, por exemplo.

Nesse contexto, um elemento fundamental são os influenciadores digitais, amplamente presentes nas mídias sociais e atuantes junto às mais diversas faixas etárias. É fato que os influenciadores possuem milhares de seguidores e, em linhas gerais, compartilham diversas práticas de seu cotidiano, como, por exemplo, o que comem, com o que brincam, quais esportes praticam, para onde viajam, o que leem e as causas que defendem. Os seguidores, por sua vez, acompanham não só pelo prazer de observar a vida daquela pessoa que eles não conhecem, mas com quem, de alguma forma, mantêm relação de afinidade, além de obterem dicas para os assuntos que os interessam. E é nesse ponto que as marcas fazem uso do trabalho de influenciadores digitais: fechando parcerias para que conteúdos da marca apareçam no canal ou perfil on-line do influenciador. Uma maneira disso acontecer é, por exemplo, o influenciador exibir o que se costuma chamar de “recebidos”, isto é, mostrar aos seguidores produtos enviados por marcas.

No artigo [“Influenciadores mirins no Youtube Brasil e o impacto mercadológico”](#), a pesquisadora Luciana Corrêa apresenta

estratégias mercadológicas das marcas nas mídias sociais e o impacto de visualizações de vídeos produzidos por crianças.

No que se refere aos influenciadores mirins, ela afirma que a “prática de abrir presentes, ou reviews de produtos, como os da categoria unboxing, já representa mais de 19 bilhões de views produzidos por youtubers mirins no YouTube Brasil”. [Nesta matéria de 2018 do jornal O Globo](#), discute-se o universo dos influenciadores mirins e o impacto da superexposição, como o caso da Zayra Mariany (Instagram [@zayra_oficial](#)), que está presente nas redes sociais desde os dois meses de vida, quando sua mãe começou a mostrar seu dia a dia em março de 2014. Atualmente, Zayra tem mais de 85 mil seguidores.

CONSUMO E IDENTIDADE

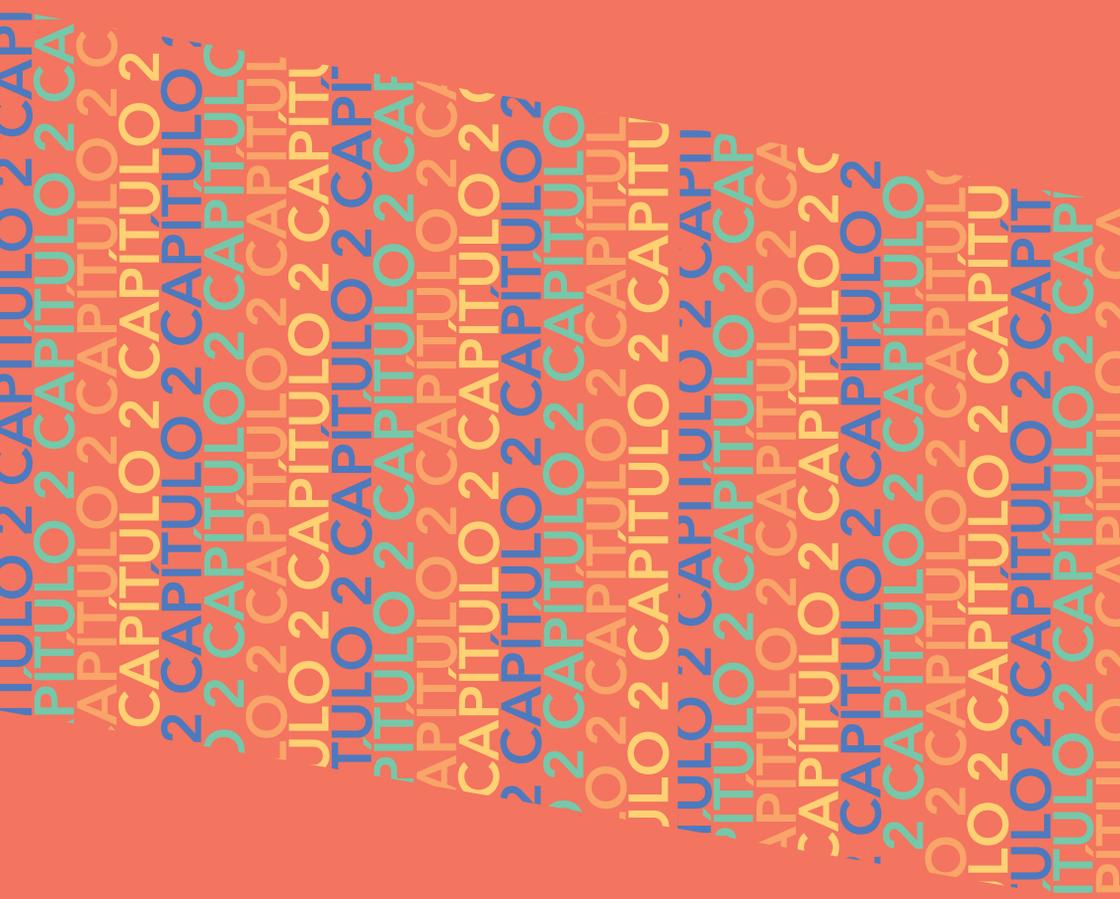
Pensando nos [territórios de afinidade](#) e nos valores que suscitam o engajamento de usuários e que podem alavancar o consumo, algumas marcas estão nascendo ou se reposicionando para dar conta de duas preocupações globais e atuais: o meio ambiente e os direitos humanos. Atualmente, mais do que em épocas passadas, consumidores comuns têm maior interesse sobre como os produtos são produzidos e se isso corresponde aos seus valores. Assim, criou-se um nicho chamado “consumo consciente”, que pressupõe a transparência e o cuidado das marcas com o meio ambiente

e os direitos de todo ser humano. Dessa forma, os consumidores tornam-se mais críticos em relação às marcas que defendem ou não determinadas causas, e quais tomam medidas que se distanciam das causas com as quais se simpatizam. Os territórios de afinidade e valores, mais uma vez, são determinantes para atrair ou repelir o público-alvo do consumo, pressionando marcas a se adequarem a meios de produção mais sustentáveis para o meio ambiente e para a população.

Também é cada vez mais forte e estreita a relação entre consumo, cultura e identidade dentro das culturas jovens. [Na reportagem “Identidade Parcelada”](#), da escola de jornalismo É Nós, são retratados perfis identitários de jovens da periferia paulistana. A matéria ressalta como, cada vez mais, consumidores, sobretudo os jovens, têm discutido hábitos e práticas de consumo, questões que estão diretamente ligadas à formação identitária e aos desejos de aceitação e pertencimento. Essas reflexões envolvem consequências, ações e visões de mundo referendadas pelo consumo: que tipo de cadeia de produção se deseja e se apoia? Os produtos adquiridos são ambiental e socialmente conscientes? Que tipo de recursos as empresas utilizam e como os empregam em sua produção? Como se relacionam com o trabalhador? Como se pode atestar esses posicionamentos em um produto ou uma empresa de quem se consumiu ou se busca consumir?

As representações na mídia também são cada vez mais discutidas, expandindo o conceito de consumo consciente. Fortalece-se a consciência de que as propagandas, como outras tantas produções culturais, veiculam diferentes representações sociais que podem corroborar ou derrubar desigualdades, estereótipos e preconceitos – elementos que também podem agregar valor às marcas e aproximá-las dos jovens.

Para que a juventude possa exercer suas identidades e refletir criticamente sobre o mundo, é fundamental que a educação midiática também contemple o desenvolvimento de uma visão crítica de práticas, mecanismos e representações de consumo nas mais variadas culturas. A proposta da educação midiática será discutida, em detalhes, no próximo capítulo.



CAPÍTULO 2

UM MUNDO CENTRADO NA COMUNICAÇÃO

Com o impacto de novos hábitos e tecnologias, a sociedade contemporânea tem alterado as noções identitárias dos indivíduos e suas percepções de espaço e tempo. O atual modelo social, discutido no capítulo anterior, favorece e exige dos sujeitos uma cultura da comunicação, que conseqüentemente torna necessária a prática da educação midiática. Nesse contexto, duas tradicionais instituições de socialização sofrem modificações estruturais: a escola e a mídia. Diversos teóricos se propuseram a analisar essas transformações.

13. SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação da USP*, v. 28, n. 20, p. 60–69, mai./jun./jul./ago. 2002.

Para a pesquisadora Maria da Graça Jacintho Setton¹³, a escola, a mídia e a família mantêm relações de interdependência, pois o processo construtivo de costumes, de hábitos e da identidade humana é mediado por esses agentes. Apesar de acontecerem de formas distintas, tais ações societárias estão interligadas, se confrontam e se afetam permanentemente. Assim, para Setton, a atual cultura da comunicação assume uma espécie de (co)responsabilidade pedagógica em sua relação com os receptores, sobretudo crianças e jovens, o que ressalta a importância de se entender a mídia como agente educativo. As alterações comportamentais no cotidiano do indivíduo, provocadas por essa nova cultura,

requerem que ele esteja cada vez mais capacitado e domine habilidades básicas comunicacionais, como acessar, analisar, criar e participar de forma crítica e responsável no ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos, dos impressos aos digitais.

O mexicano Guillermo Orozco Gómez¹⁴ afirma que um dos maiores desafios contemporâneos é “o desenvolvimento de competências comunicativas, saberes e práticas produtivas, alfabetismos múltiplos, para nos assumirmos, como audiências, também como produtores e emissores, e não apenas como receptores e consumidores”. O autor justifica que são necessárias novas alfabetizações por conta do surgimento de aparatos e tecnologias, que resultam num contexto social constituído e movido por fortes influências e apelos midiáticos, com predomínio da cultura imagética.

Para a efetiva participação cidadã, o fortalecimento da democracia e a construção de uma sociedade informada, é fundamental que cada cidadão desenvolva a compreensão e análise crítica das mensagens veiculadas nas diversas mídias, numa perspectiva cívica. É o que defende o pesquisador norte-americano Michael Caulfield¹⁵. Para ele, quando indivíduos “aptos a verificar fatos” estão diante de uma nova fonte (em tradução livre do original em inglês):

“[eles] não gastam muito tempo no próprio site. Em vez disso, eles saem da página e veem o que outras vozes

14. OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D (Org.). Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81–98.

15. Michael Caulfield, What reading laterally means?

de autoridade disseram sobre a fonte. Eles abrem muitas guias no navegador, reunindo diferentes informações de toda a internet para obter uma imagem melhor do site que estão investigando. Muitas das perguntas que fazem são as mesmas que os leitores verticais que rolam as páginas da fonte para cima e para baixo estão avaliando. Mas, ao contrário desses leitores, eles percebem que a verdade é mais provável de ser encontrada na rede de links (e comentários sobre) do que no próprio site.”

16. MARTÍN-BARBERO, J. A comunicação na educação. São Paulo: Contexto, 2014.

O novo contexto também afeta o ambiente escolar, espaço onde a tradição pedagógica ainda prevalece nos moldes dos séculos 19 e 20, na visão do pesquisador colombiano Jesús Martín-Barbero¹⁶. Ele destaca a necessidade de “uma ardilosa instrumentalização das ‘novas tecnologias’, para cobrir com ruído e brilho digital a profundidade da crise que atravessa as relações da escola com a sua sociedade”.

17. Entrevistada para este trabalho em 12/9/2020

Tomando por referência as análises de Martín-Barbero, a doutora em educomunicação Elisangela Rodrigues¹⁷ reflete sobre o lugar dos aparatos tecnológicos no processo educativo. Em sua visão,

“(...) tanto os meios como as novas tecnologias são, para os mais jovens, lugares de um desenvolvimento pessoal

que, por mais ambíguo e até contraditório que possa ser, foi convertido por eles no seu modo de estarem juntos e se expressarem. Possibilitar aos jovens espaços nos quais possam se manifestar, estimulando práticas de cidadania, é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização.”

Com tantos desafios colocados para a educação do século 21, suas possíveis relações com a comunicação, discutidas há décadas, ganham novos contornos e são incorporadas a políticas curriculares e educacionais em todo o mundo. É importante entender as perspectivas teóricas e históricas sobre a educação midiática – termo que não é unanimidade entre especialistas.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUDIÁTICA

As relações entre educação e comunicação ganharam espaço sobretudo a partir dos anos 1960, e se intensificaram a partir dos anos 1980, influenciadas pelas rápidas transformações tecnológicas e sociais em todo o mundo.

Na década de 1960, discussões sobre educação midiática se destacavam no Reino Unido com as contribuições dos Estudos Culturais¹⁸, que despontavam como perspectiva teórica

18. As principais referências dos Estudos Culturais são o britânico Raymond Williams, com sua concepção de cultura como um processo sócio-histórico que pode elaborar e assimilar os sentidos; e o britânico-jamaicano Stuart Hall, com a noção de que a audiência ocupa tanto o papel de emissora como receptora das mensagens.

19. SOARES, I. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MELO, J. M. (Orgs). Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013. Brasília: IPEA, 2013. v. 4. p. 169–202.

20. Idem, *ibidem*.

e propunham um campo de intersecção entre disciplinas das humanidades, com o objetivo de analisar aspectos culturais da sociedade contemporânea. Ismar Soares¹⁹, pesquisador de educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, explica que na mesma época se fortaleceu nos Estados Unidos uma grande preocupação com os possíveis efeitos nefastos do conteúdo midiático na sociedade.

No período, a produção e pesquisa sobre mídia passaram a envolver profissionais e especialistas de diversas áreas, como psicólogos e médicos. Estudos em torno do *media literacy*, traduzido em língua portuguesa como “letramento midiático”, eram difundidos nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália, com a proposta de reunir um conjunto de capacidades que habilitassem os jovens, em sua trajetória escolar, a melhor compreender a dinâmica midiática. Soares²⁰ chama a atenção para a falta de consenso sobre o conceito e até mesmo o uso do termo *media literacy* à época, apesar da tendência crescente de se pensar como a educação poderia oferecer às pessoas capacidades e conhecimentos para compreender os processos e produtos midiáticos. Ainda nos anos 1960, por exemplo, o Senado dos Estados Unidos aplicou medidas para a produção e distribuição de manuais sobre *media literacy* em todo o país.

A partir dos anos 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (Unesco) protagonizou a discussão, reunindo especialistas e gestores governamentais de todo o mundo para refletir sobre as relações entre comunicação e educação. Em 1982, a instituição promoveu um marco: foi elaborada a [Declaração de Grünwald](#), após um simpósio ocorrido na extinta República Federal da Alemanha (conhecida como Alemanha Ocidental). Foi a primeira declaração a reconhecer a necessidade de sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica dos cidadãos em relação aos fenômenos da comunicação. Assinado por 19 países, o documento definiu o conceito de media education (“educação para os meios”, em tradução livre), resumido por Soares “como uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de estimular o crescimento de uma consciência crítica e, conseqüentemente, de uma maior competência dos usuários dos meios eletrônicos e impressos”.

Com o surgimento e disseminação de tecnologias em vídeo e com o início da internet na década de 1990, o movimento de leitura crítica da mídia [perdeu espaço nos Estados Unidos](#)²¹. Soares destaca que, nesse período, surgiram no país novas práticas educativas e pedagógicas que permitiram uma atuação mais ativa dos alunos, com produção de conteúdos por parte deles. Os currículos também incorporaram a aquisição de habilidades na área de comunicação, expressão e educação midiática.

21. Idem, *Ibidem*.

Cresciam abordagens que estimulavam diálogos entre docentes e discentes, sob uma perspectiva cidadã.

Ainda nos anos 1990, a Inglaterra precouizou um novo movimento, com vistas a uma renovação pedagógica favorável a new media education, com base nos trabalhos do inglês

22. Idem, *ibidem*. Len Masterman, que Soares²² descreve como:

“(..) um processo de educação continuada, visando não apenas uma inteligência crítica, mas sobretudo uma autonomia crítica – para fora da sala de aula, para o futuro, para a vida. Masterman enfatiza, em seus escritos, a educação política, levando em conta que, em uma democracia, a maioria das decisões são tomadas com base na presença dos meios e sua influência sobre os cidadãos e eleitores. Para ele, a educação para os meios deve ser avaliada em termos da redistribuição política e social do poder. É importante lembrar que, no campo metodológico, o pesquisador inglês apoia-se no enfoque filosófico de Paulo Freire, valorizando o diálogo, a reflexão e a ação, entendidos de uma forma dialética.”

As novas conjunturas – linguística, tecnológica e social – provocadas pela proliferação de novos meios de comunicação, dispositivos e plataformas digitais, dos anos 1990 em diante, instigaram novas discussões

sobre metodologias por educadores e especialistas, com foco no tratamento das linguagens comunicativas em sala de aula. Para a pesquisadora Elisângela Rodrigues, no período se enfraqueceu a ideia de apenas proteger e alertar os alunos contra os perigos dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, algo que até então dominava o pensamento educativo em relação aos gêneros comunicativos e informativos. Patricia Blanco, presidente do Instituto Palavra Aberta²³, resume bem a transformação do trabalho com educação midiática em sala de aula ao longo das décadas:

“A educação midiática não é só um imperativo da realidade atual. Ela faz parte de uma tendência que se afirma e se torna inescapável a cada dia. Se faz necessária em todas as idades, mas principalmente entre crianças e adolescentes. (...) Inicialmente definida como a capacidade de utilização na vida cotidiana de competências, tais como a leitura e a escrita, o conceito de educação midiática diversificou-se nas últimas décadas, em resposta às mudanças sociais e tecnológicas, reforçando as características de competência, reflexividade e como instrumento de formação de jovens cidadãos, como afirmou a Comissão Europeia, em 2007, ao reconhecer a educação midiática como um elemento de aprofundamento da democracia e a defini-la

23. Instituição dedicada à defesa e promoção da liberdade de expressão no Brasil

como 'a capacidade de acessar informações, de compreender e de avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos meios de comunicação e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos'. A educação midiática envolve, ainda, outros aspectos, como a capacidade de ler o mundo, obter e selecionar informação, aferir a sua qualidade e pertinência, mas também conhecer e compreender procedimentos técnicos de direcionamento da informação por meio de algoritmos e big data."

Nas discussões sobre o novo contexto do século 21, uma grande referência é o britânico David Buckingham. Um dos mais influentes defensores contemporâneos do *media education*, para ele²⁴ a escola possui lugar garantido na atual configuração social, sendo necessário que as instituições de ensino desenvolvam novas funções e incentivos diante das tecnologias digitais e de informação, com maior abertura ao diálogo e à participação da comunidade a sua volta.

Com base em estudos sobre o tratamento do letramento digital e midiático nas escolas, Buckingham tece duras críticas à forma com que o tema está sendo incorporado no ambiente escolar, em geral influenciado por autores apocalípticos que pregam o domínio tecnológico face ao trabalho pedagógico. Em um dos seu artigos²⁵, por exemplo, o autor

24. BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37–58, set./dez. 2010.

25. Idem, *ibidem*.

defende a função da escola formal e critica o posicionamento de entusiastas tecnicistas, sobretudo nos anos 1980, que pregavam o fim de escolas no futuro e profetizavam que as tecnologias digitais substituiriam o espaço estudantil e a função docente.

No mesmo artigo, o britânico também reprova quem trata o “empoderamento” dos jovens pelas mídias digitais como uma ação quase automática e libertadora, capaz de ocupar o espaço social da escola. Ele destaca sua grande preocupação em relação à forma como vem ocorrendo a “convergência” das culturas digital e midiática nas escolas:

“Argumento que as escolas podem desempenhar um papel pró-ativo ao apresentar tanto perspectivas críticas quanto oportunidades de participação em relação à nova mídia e que a participação dos jovens nos mundos cibernéticos levanta algumas questões fundamentais quanto ao futuro da escola como instituição.”

Buckingham também aponta²⁶ lacunas em definições conceituais de letramento midiático e digital. Para ele, muitas vezes a definição de “indivíduo digitalmente letrado” equivale a afirmar que ele domina um conjunto mínimo de capacidades que o habilitam, como usuário, a operar ou realizar tarefas básicas, por exemplo usar softwares,

26. Idem, ibidem.

realizar buscas eficientes e a selecionar materiais confiáveis na internet. Para ele,

“(...) o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico (...) como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento (...)”

27. Idem, ibidem.

Na busca por uma melhor definição do letramento midiático e digital, Buckingham²⁷ elenca quatro aspectos gerais a serem considerados: a representação (incluindo valores e ideologias, implícitos em determinadas interpretações); a língua (focada no indivíduo letrado, que entenda a construção e funcionamento do ambiente digital); a produção (reconhecimento de quem está se comunicando e por que, sobretudo dos influenciadores digitais); e a audiência (posicionamento enquanto leitor/usuário, com compreensão de uso por diferentes grupos sociais).

O autor também enfatiza que o conhecimento sobre a mídia requer múltiplas habilidades e competências, propondo multiletramentos:

28. Idem, ibidem.

“A metáfora do letramento²⁸ – embora não sem seus problemas – propicia

um meio de imaginar uma abordagem mais coerente e ambiciosa. A crescente convergência da mídia atual significa que precisamos abordar as habilidades e competências – os múltiplos letramentos – demandadas pelo conjunto de formas contemporâneas de comunicação.”

Em resumo, Buckingham aponta²⁹ para a necessidade de equilíbrio entre a função da escolarização, o papel do espaço público e o uso dos aparatos e práticas digitais, considerando as novas formas de aprender e apreender. Ele reconhece que as tecnologias devem estar presentes no processo de ensino-aprendizagem, em parceria e em colaboração com professores, gestores e funcionários escolares, bem como alunos e famílias, já que é exigência de um mundo centrado na comunicação. Elisângela Rodrigues destaca que o entendimento de Buckingham sobre a necessidade de multiletramentos é umas das perspectivas contemporâneas mais utilizadas para projetos de educação midiática.

29. Idem, *ibidem*.

BRASIL E EDUCOMUNICAÇÃO

A educação midiática registrou os primeiros passos na América Latina em meados da década de 1960, de acordo com o pesquisador Ismar Soares³⁰. Além das lutas dos movimentos sociais latino-americanos pela universalização do direito à comunicação,

30. SOARES, Ismar. Introdução à Edição Brasileira. In: APARICI, R. (Org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7–28.

o autor destaca que, sobretudo nos anos 1970, era bastante problemático o estabelecimento de diálogo entre o mundo da comunicação (entendido como espaço de entretenimento) e o da educação (considerado o espaço oficial da formação), o que aumentava a resistência dos sistemas educativos aos programas de educação midiática.

Em meio a este conflito, Soares ressalta a atuação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que propôs ações formativas na América Latina, respeitando o desenvolvimento cultural dos povos locais. As iniciativas buscaram articular e aproximar a comunicação da educação, principalmente na esfera das políticas públicas.

Com o apoio da entidade, foram realizados seminários, projetos e outras ações em diversos países latino-americanos. Soares³¹ explica que, sobretudo por meio dessas iniciativas, alguns educadores passaram a buscar teorias próprias, fortalecendo a luta pela democratização das políticas de comunicação no continente, enquanto outros grupos mantiveram a proximidade com perspectivas norte-americanas e europeias.

A partir dos anos 1970, acadêmicos e intelectuais brasileiros passaram a se preocupar com a grande influência dos meios de comunicação na sociedade, sobretudo da televisão. Soares³² destaca o crescimento da corrente que discutia, no país, a necessidade pedagógica da “leitura crítica dos meios”,

31. SOARES, Ismar. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MELO, J. M. (Orgs). Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013. Brasília: IPEA, 2013. v. 4. p. 169–202.

32. Idem, *ibidem*.

difundida por educadores como Paulo Freire. Esses autores apontavam a necessidade de desenvolver uma consciência crítica na audiência, por conta da forte dependência, imposição ideológica e influência cultural e comunicacional da América do Norte sobre os países da América do Sul. Para Soares, tais estudiosos destacavam o poder das classes dominantes (que tinham os meios) sobre as dominadas (consumidoras).

Avançando no tempo, os anos 1990 são marcados pela influência dos Estudos Culturais³³, que nortearam o que se praticava em termos de educação para os meios, explica Soares³³. Nessa década, pesquisadores latino-americanos também se preocupavam e lutavam pelo direito de expressão e pela importância da herança cultural, a fim de evidenciar as distintas trajetórias das culturas latinas e promover os distanciamentos teórico-metodológicos sobre educação e comunicação em relação à Europa e Estados Unidos.

Nesse contexto, é importante mencionar pesquisadores notórios na América Latina. O mexicano Guillermo Orozco Gómez³⁴ propôs a concepção de “novas alfabetizações”, em que o indivíduo contemporâneo, diante de uma nova condição comunicacional, requer a aquisição de novas competências comunicativas. O colombiano Jesús Martín-Barbero³⁵ trabalhou a “teoria das mediações culturais”, indicando que todos estão num mesmo ecossistema comunicativo, ora como emissores,

33. As principais referências dos Estudos Culturais são o britânico Raymond Williams, com sua concepção de cultura como um processo sócio-histórico que pode elaborar e assimilar os sentidos; e o britânico-jamaicano Stuart Hall, com a noção de que a audiência ocupa tanto o papel de emissora como receptora das mensagens

33. SOARES, Ismar. *Ibidem*.

34. OROZCO GÓMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81–98.

35. MARTÍN-BARBERO, J. Heredando El futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*. n.º 5. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1996.

36. SOARES, Ismar.
Ibidem.

ora como receptores da comunicação, numa relação transitória. Soares³⁶ destaca que esses autores, juntamente com o argentino Néstor García Canlini, contribuíram teoricamente para a formação do conceito de educomunicação, que tem o próprio autor brasileiro como uma das maiores referências sobre o tema.

O trabalho com educomunicação no Brasil foi impulsionado pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), instituído em 1996 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Diversas propostas de intervenções socioeducativas do NCE tiveram grande repercussão, ao considerar que um novo campo havia emergido na América Latina, a partir da interface dialógica e participativa entre educação popular e comunicação alternativa. Soares³⁷ aponta o conceito de educomunicação como:

37. SOARES, I. O.
Educomunicazione.
In: LEVER, F.;
RIVOLTELLA, P. C.;
ZANACCHI, A. La
Comunicazione, Il
Dizionario di Scienze
e Tecniche, Roma:
Elledici, Rai-Eri, 2002.
p. 418–421.

“(...) o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas com o uso dos recursos da informação nos processos de aprendizagem.”

Alinhada à perspectiva contemporânea dos multiletramentos, a educomunicação leva em conta o diálogo entre os membros da comunidade escolar, a fim de fomentar práticas voltadas à comunicação e ao entendimento das linguagens midiáticas, sem desconsiderar a mediação tecnológica. Com foco no relacionamento entre os indivíduos num determinado espaço, o entendimento de espaços educativos é ampliado e considera experiências não formais, como centros culturais, emissores de televisão e rádios. Todas as formas de comunicação são objeto de análise da educomunicação, desde a interpessoal, familiar e escolar, até a midiática massiva, visando o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças, jovens e adultos. “O que interessa à educomunicação não é a tecnologia enquanto ferramenta, mas a forma como está sendo empregada nesse espaço. Com isso, são promovidas aberturas que contribuam democrática e socialmente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de interpretação e de expressão no universo escolar”, afirma Rodrigues.

O NCE ofereceu diversas ações pedagógicas na USP, como o curso de Gestão da Comunicação, que formou mais de 600 especialistas entre 1993 e 2011, [de acordo com informações da ECA-USP](#). O curso era voltado para profissionais de nível superior de qualquer área do saber. Atualmente, o Núcleo oferece uma especialização (lato sensu) em Educomunicação,

dividida em três semestres letivos. Na pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado, existe a linha de pesquisa Comunicação e Educação. E, em 2011, teve início na ECA-USP a licenciatura em Educomunicação, com duração de oito semestres. [Segundo o site oficial](#), a graduação se destina a preparar, simultaneamente, um professor de comunicação para a educação básica, especialmente o ensino médio, e um consultor tanto para o próprio sistema educacional, quanto para as organizações, veículos de comunicação e empresas envolvidas com o tema. O educador também pode prestar serviços no espaço dos meios impressos, audiovisuais e digitais, assim como em projetos, mantidos por organizações e empresas, voltados para a gestão da comunicação em ambientes educativos ou em áreas de produção destinadas à educação.

Para Elisangela Rodrigues, o NCE também contribuiu para impulsionar o desenvolvimento de políticas públicas que introduziram a comunicação em sistemas educativos que, até então, se mostravam resistentes a essa discussão. Um exemplo é o caso da cidade de São Paulo, que será tratado nos próximos capítulos. “O paradigma da educomunicação conseguiu e consegue mobilizar tanto organismos da sociedade civil, como ONGs, quanto políticas públicas na educação, em níveis regional e nacional”, aponta a pesquisadora.

Ela também destaca outra mudança no Brasil, seguindo uma tendência global: a partir

da década de 1990, os conceitos de competências e habilidades passaram a ser incorporados nas políticas curriculares, abarcando propostas transversais e promotoras da diversidade. “Essas mudanças estimularam desde revisões curriculares até novos estudos sobre o perfil dos docentes e das crianças e jovens, além de permitir a incorporação de métodos diferenciados e aumentar o suporte tecnológico nas escolas do Ensino Fundamental e Médio”, explica Rodrigues.

ATUAÇÃO DA UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) entende a educação³⁸ como direito humano e bem público universal, que permite o exercício dos demais direitos humanos, em alinhamento com o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) da Organização das Nações Unidas (ONU), que garante a liberdade de expressão e o direito à comunicação.

A entidade colaborou com a discussão sobre recomendações à prática de educação midiática sobretudo por meio de declarações e documentos. As principais foram a Declaração de Grünwald (1982), a Declaração de Alexandria (2005) e a Agenda de Paris (2007), que reforçaram os direitos do cidadão à liberdade de expressão e a transmitir e receber informações em qualquer meio, além de reconhecerem que, para fruição plena desses direitos,

38. Relatório de monitoramento global de educação para todos 2008. Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Paris: UNESCO, 2007.

era necessário promover a reflexão crítica sobre os processos e produtos midiáticos, bem como realizar a inclusão social por meio da tecnologia.

Em 2011, a Unesco lançou um currículo para professores sobre o tema: o *“Media and Information literacy: curriculum for teachers”*, que teve sua versão em língua portuguesa publicada em 2013, sob o título *“Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”*, [disponível neste link](#). Elaborado por pesquisadores de diversos países, o manual traz recomendações sobre o uso da comunicação, mídia e informação em sala de aula. Atualmente, o documento é a principal referência global para a abordagem da educação midiática nos currículos escolares, balizando ações governamentais nas mais variadas esferas em todo o mundo.

No manual, a Unesco propôs o conceito *“guarda-chuva”* da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). A combinação de duas áreas distintas (media literacy and information literacy, traduzidas em português como alfabetização midiática e informacional) em um único conceito teve por objetivo unificar e agregar elementos de ambas as linhas de estudo. No prefácio da publicação, é possível identificar o objetivo da entidade em relação à proposta curricular da AMI:

“A preparação desse currículo de AMI para a formação de professores representa o componente de uma abrangente

estratégia para fomentar sociedades alfabetizadas em mídia e informação e para promover a cooperação internacional. Outras ações incluem a preparação de uma matriz global de indicadores de AMI, com a criação de uma rede universitária de AMI; a articulação de diretrizes para a preparação de políticas e estratégias nacionais de AMI; e o estabelecimento de uma Clearinghouse internacional sobre AMI em cooperação com a Aliança de Civilização das Nações Unidas.”

Considerando a DUDH da ONU, três áreas temáticas servem de base para o material, centrado no desenvolvimento profissional dos professores: o conhecimento e entendimento das mídias para a democracia e participação social; a avaliação das mensagens midiáticas e fontes de informação; e a produção e o uso tanto das mídias quanto das informações.

A matriz curricular demonstra os incentivos da Unesco ao estudo crítico e à apropriação de diferentes gêneros comunicacionais, como os midiáticos (jornalísticos e publicitários), estimulando o uso de diversas fontes de informação e o desenvolvimento de habilidades e competências com esse objetivo. Nesse sentido, um trecho do documento se destaca:

“As mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e

internet, são amplamente reconhecidos como ferramentas essenciais para auxiliar os cidadãos a tomarem decisões bem informadas. São também os meios pelos quais as sociedades aprendem sobre elas mesmas, mantêm discursos públicos e constroem um sentido de comunidade. (...) uma sociedade alfabetizada em mídia e informação promove o desenvolvimento de mídias livres, independentes e pluralistas, e de sistemas abertos de informação.”

Na opinião de Elisângela Rodrigues, com o manual da Unesco “educadores ganham maiores subsídios para o trabalho em sala de aula no século 21. O cenário social contemporâneo, com um vasto repertório de dispositivos, mídias, informações, atribuem à escola uma espécie de ‘obrigação’ de propor novos modelos pedagógicos que supram e subsidiem professores e alunos”.

No material, a Unesco também destaca a importância das políticas nacionais de educação como garantia da inclusão sistemática e progressiva da AMI, elencando competências centrais para os educadores se apropriarem do material e as habilidades de ensino necessárias para sua execução em sala de aula. Nesse sentido, há o pressuposto da formação continuada de docentes, com o entendimento de que os próprios educadores devam ser alfabetizados em mídia e informação para

trabalhar e fortalecer o tema entre os alunos. O uso de plataformas de Ensino a Distância (EAD), inclusive, é sugerido para viabilizar a formação de professores.

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO... OU EDUCAÇÃO MUDIÁTICA?

Após a apresentação dos principais conceitos sobre educação midiática, convém ressaltar algumas diferenças entre os termos. Como diversas concepções giram em torno do letramento e da alfabetização, a pesquisadora Elisangela Rodrigues adverte que “os linguistas alfabetizadores destacam as diferenças entre considerar um aluno alfabetizado ou letrado. Há diferenciação em relação ao texto escrito, demarcando as possíveis divergências encontradas no campo de mídiaeducação”.

O termo *media literacy*, amplamente utilizado nos Estados Unidos, Europa e também nos documentos da Unesco, não é consenso entre os pesquisadores. O britânico David Buckingham afirma que o uso do termo³⁹ “requer uma compreensão mais ampla dos contextos social, econômico e histórico nos quais os textos são produzidos, distribuídos e usados pelas audiências”.

A expressão *media literacy* geralmente é traduzida em língua portuguesa como “letramento midiático” ou “alfabetização midiática”.

39. BUCKINGHAM, D. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press, 2003.

40. Educomunicação, o conceito o profissional e a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Um exemplo é o manual da Unesco: publicado originalmente em 2011 sob título “Media and information literacy: curriculum for teachers”, foi traduzido para o português, em 2013, como “Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores”. Para o pesquisador Ismar Soares⁴⁰, foi na segunda metade dos anos 1980 que o termo “letramento” chegou ao vocabulário brasileiro da educação e das ciências linguísticas, e somente nos anos 1990 é que os especialistas começaram a incorporá-lo no discurso pedagógico. Explica o autor:

“O termo ‘letramento’ com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa literacy. Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, estado, fato de ser [...] No Webster’s Dictionary, literacy tem a condição de ser literate [...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.”

A partir da reflexão de Soares, entende-se que, na nova realidade social na qual estamos

imersos, não basta ao sujeito contemporâneo apenas o domínio da “tecnologia” da leitura e escrita, correspondente à alfabetização. Torna-se imprescindível o desenvolvimento da habilidade de uso dessa técnica mediante uma prática social, ou seja, do letramento. O autor dá como exemplo a alteração do Censo Escolar, que mensura o número de alfabetizados ou analfabetos no Brasil:

“Durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social [ler ou escrever um bilhete simples].”

Soares explica que, nos países desenvolvidos, a avaliação da educação básica visa apurar o nível de letramento dos alunos, ou seja, examinar o emprego dessa habilidade técnica em alguma prática social. Em linhas gerais, é diferente do que por muito tempo se praticou na educação brasileira, em que objetivo era apenas identificar o estágio de alfabetização, ou seja, a capacidade de ler e escrever dos estudantes. Para o autor, nos países desenvolvidos o grande problema não era a *illiteracy* (incapacidade de decodificar o alfabeto),

e sim a *literacy* (competência de utilizar diferentes materiais escritos, compreendê-los, interpretá-los e extrair informações deles, entre outros), demonstrando que a dificuldade estava centrada na aquisição do letramento pelas crianças e jovens, o que ainda é motivo de grande preocupação entre os pedagogos e linguistas brasileiros.

O termo *literacy* é questionado com certa frequência no Brasil por sua incorporação como sinônimo de "letramento". Conforme já mencionado, na tradução em língua portuguesa do documento da Unesco, o termo foi traduzido como "alfabetização", o que gerou polêmicas e fez com que a entidade acrescenta-se a seguinte nota de rodapé na [versão brasileira](#):

"No Brasil, os termos alfabetização e letramento são usados em referência à habilidade de leitura e escrita. Este documento não irá tratar das nuances dessas duas expressões. Os editores optaram pelo termo alfabetização para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: alfabetización informacional – ALFIN."

Para justificar a nomenclatura utilizada, o documento da Unesco recorre à noção global da media education, além de afirmar que "a Unesco usa o termo 'informação

e alfabetização midiática', que é muito similar ao que estamos chamando de educomunicação no Brasil”:

“Globalmente, muitas organizações usam a expressão midiaeducação (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a Unesco faz da expressão AMI busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização.

(...)

Existem muitos conceitos sendo usados. É importante que vocês, formadores de políticas públicas, saibam disso. Podem ver todos os diferentes nomes: alfabetização de bibliotecas, educomunicação, informação e alfabetização computacional digital, alfabetização midiática, alfabetização de imprensa, também fala de alfabetização social. A Unesco está propondo um conceito guarda-chuva, que seria Alfabetização Midiática e Informacional e que incluiria o conceito de educomunicação como subconceito. Nós acreditamos que essa abordagem é futurista, porque ela harmoniza o campo todo e faz com que o campo seja mais claro, também dá melhor visão aos pensadores de políticas públicas para que eles possam entender do que estamos falando.”

41. Entrevistada para este trabalho em 7/9/2020.

Daniela Machado⁴¹, coordenadora do EducaMídia, projeto do Instituto Palavra Aberta que capacita professores e organizações de ensino e engaja a sociedade no processo de educação midiática para jovens, explica que o termo educação midiática se popularizou no Brasil ao ser incorporado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lançado em 2017, o documento é referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para toda a educação básica no Brasil, e será tratado nos próximos capítulos.

“Utilizamos o termo educação midiática porque é o mais próximo da realidade dos professores e gestores escolares, mas ainda é desconhecido e precisa ser disseminado em toda a sociedade”, afirma Machado. Em seus materiais, o EducaMídia define educação midiática como 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”.

A partir da experiência de relacionamento com professores e redes de ensino, Machado explica que uma confusão recorrente é considerar o termo como qualquer trabalho em suportes tecnológicos e mídias. “O EducaMídia dissemina a ideia da educação midiática como uma alfabetização para nossos tempos, uma camada que deve estar presente em todas as disciplinas escolares”, diz a coordenadora.

Rodrigues concorda que o termo educação midiática é atualmente mais famoso por

conta de sua presença na BNCC. No entanto, ela considera o conceito de educomunicação mais facilmente compreensível para equipes escolares e a sociedade:

“A educação midiática que se discute hoje é a educomunicação repaginada. Na prática, o trabalho educ comunicativo contém a educação midiática e outras propostas. A educomunicação também dialoga com outras teorias e metodologias. Na educomunicação, o aluno é protagonista e seu direito de se expressar e participar do processo educativo é respeitado. Com um arcabouço teórico e prático tão vasto, é mais fácil apresentar e propor a equipes escolares e professores o trabalho com educomunicação. Ela flexibilizou e oxigenou o trabalho com comunicação na sala de aula e abriu espaço para propostas contemporâneas como a educação midiática.”

Por outro lado, Rodrigues aponta que a divulgação da educomunicação deveria ser ampliada. Apesar dos esforços do Núcleo de Comunicação e Educação da USP e de outras instituições, ela acredita que a difusão da proposta educ comunicativa esbarra nas dificuldades do diálogo e disseminação entre universidades e sociedade, algo recorrente no Brasil.

É importante entender como a legislação educacional brasileira garante o ensino

de educação midiática, bem como reconhecer as dificuldades e obstáculos na efetivação desse direito. O próximo capítulo aborda essas questões.

CAPÍTULO 3



EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

Políticas curriculares, de certa maneira, refletem a leitura que o sistema educacional faz sobre a função da escola e dos professores. Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, o governo federal assumiu a responsabilidade de formular, a nível nacional, referenciais curriculares para a educação infantil e parâmetros curriculares, por disciplinas, para os ensinos fundamental e médio. Em todos os casos, não eram medidas obrigatórias por lei, e havia permissão para adaptações regionais. Essas propostas visavam orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas das escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos; e a avaliação do sistema de educação.

A LDB também previa a criação de uma base comum nacional para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as unidades federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas

e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A construção dessa base foi iniciada quase duas décadas depois da aprovação da LDB, no ano de 2015.

Ao analisar a situação curricular do país, a educadora Paula Lozano fez a seguinte análise [em entrevista à revista Gestão Escolar](#) em setembro de 2014:

“O Brasil só diz que precisa ter Língua Portuguesa e Matemática na Educação Básica, sem entrar no mérito do que tem de ensinar ano a ano e ciclo a ciclo. (...) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...) diz que o currículo da escola será composto de uma base comum e outra diversificada, que muda conforme a região, cidade e escola. O que ainda não fizemos foi ser específico com respeito ao que é comum. Precisa ter debate. (...) No entanto, não tenho dúvida que o atual modelo brasileiro gera desigualdade. Porque, ao não especificar nada, deixa na mão do município, do estado ou da escola esse poder. Muitos, porém, não têm condições, seja porque não têm recursos financeiros, seja porque não têm capacidade técnica. E quanto menos eles têm condições de fazer, mais vão se apegar ao livro didático e à avaliação, que estão prontos, para definir o que deve ser ensinado. Não vejo como a situação de hoje possa ser positiva.”

42. GATTI, B.;
BARRETO, E. S.;
ANDRÉ, M. Políticas
docentes no Brasil:
um estado da arte.
Brasília: Unesco, 2011.

Em consonância com Lozano, outros especialistas⁴² também apontavam o problema da avaliação ocupar o lugar do currículo, cobrando da escola os conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos:

“Em princípio, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do(a) professor(a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) (...).”

Um marco importante para as políticas públicas educacionais no Brasil se encontra no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014 pela então presidente Dilma Rousseff, com vigência de 10 anos e com estabelecimento de metas a serem cumpridas. Dentre as diretrizes estabelecidas para todos os níveis educacionais, estão: a erradicação do analfabetismo; a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação; a promoção do princípio de gestão democrática da educação pública; e o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos na educação, assegurando expansão com qualidade e equidade.

Uma das exigências do PNE era a construção de um currículo comum. O processo de construção de uma base curricular se iniciou em 2015, quando o Ministério da Educação instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em parceria com representantes das secretarias estaduais e municipais de educação, grupos de formação docente e institutos e fundações privadas dedicadas à educação, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. Professores também participaram do processo, que teve consultas públicas on-line e etapas presenciais de apresentação e escuta por todo o país.

Segundo a pesquisa [Conselho de Classe](#), encomendada pela Fundação Lemann ao Ibope Inteligência em 2014, 82% dos professores eram favoráveis a uma referência curricular (52% dos entrevistados concordavam plenamente com a adoção da BNCC, e outros 30%, em partes). Apesar da concordância, uma parte dos professores destacava a importância da preservação da diversidade regional e da autonomia docente no documento.

Foram construídas duas versões preliminares, apresentadas em setembro de 2015 e maio de 2016, e a partir desses documentos foram promovidos longos debates entre o Ministério e a sociedade civil, envolvendo representantes escolares, membros das redes estaduais e municipais e especialistas nacionais e internacionais.

A parte da BNCC correspondente às etapas da educação infantil e ensino fundamental foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017, enquanto a homologação da parte sobre o Ensino Médio ocorreu um ano depois, em dezembro de 2018. A discussão sobre a Base perpassou duas gestões presidenciais, de Dilma Rousseff e de Michel Temer, e envolveu os mandatos de três ministros da educação.

A construção da Base foi orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas [Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica](#), instituídas em 2013. Numa analogia, as Diretrizes dão a estrutura e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum a todo o país. Já a BNCC oferece o detalhamento de conteúdos e competências para a construção dos currículos, além de orientar e impactar a elaboração e revisão das propostas pedagógicas, as políticas para formação de professores e a construção de materiais didáticos e avaliações. As Diretrizes e a BNCC são obrigatórias para todas as escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está disponível digitalmente,

em diferentes formatos de visualização, [em seu site oficial](#), que reúne documentos e outras informações sobre a elaboração e uso prático do documento. No portal, a Base é definida como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Trata-se do instrumento que ajuda a promover a qualidade e a equidade na educação, garantindo que toda criança e jovem do Brasil tenha os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente do local onde estuda. A BNCC também norteia os currículos dos estados e municípios de todo o país, uma vez que as aprendizagens essenciais só se materializam mediante a definição do currículo local, adequado às diferentes modalidades de ensino, como educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância. [Como estabelece o site da Base](#), essas decisões vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as características dos alunos, num país tão diverso e desigual como o Brasil. O MEC define que 60% do currículo das escolas deve seguir orientações da BNCC, enquanto os 40% restantes ficam a critério de Estados e municípios.

Não há indicações sobre como definir essa parte regionalizada do currículo, apesar de constar que esse processo deve resultar de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade escolar.

A BNCC propõe conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, numa perspectiva de formação humana integral, justa, democrática e inclusiva, com foco em garantir igualdade, diversidade e equidade. A proposta de educação integral da BNCC não contempla somente o desenvolvimento intelectual, mas também social, físico, emocional e cultural, compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber. Dessa forma, é trazido para o processo de ensino-aprendizagem competências pessoais, sociais, cognitivas e comunicativas, que dialogam entre si e perpassam todas as áreas do conhecimento.

A Base estabeleceu [dez competências gerais](#) para nortear o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA BNCC

1. *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e*

colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos

e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Na opinião de [Daniela Machado](#)⁴³, coordenadora do [EducaMídia](#)⁴⁴, quatro das dez competências gerais mencionadas contêm elementos importantes para o trabalho com educação midiática: a competência 4, por estimular o uso da linguagem nas múltiplas possibilidades comunicacionais; a 5, ao incentivar o uso dos recursos digitais de forma crítica; a 7, ao propor o uso de fatos e dados para argumentar ideias e pontos de vista; e a 9, que sugere o desenvolvimento da empatia.

Composta por 450 páginas, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a educação básica, detalhando cada etapa da escolaridade com foco nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estudantil. Com base nas competências gerais apresentadas, segue o [esquema de organização da BNCC](#)⁴⁵ na página a seguir.

Para melhor compreender o trabalho desempenhado pela rede municipal de São Paulo nos anos finais do ensino fundamental, é importante analisar a parte da BNCC voltada para essa etapa. A dinâmica do documento será explicada com base no esquema anterior de organização da Base.

A BNCC é dividida em cinco **áreas de conhecimento**: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. No ensino fundamental, há dois blocos gerais, subdivididos em orientações para cada ano escolar:

43. Entrevistada para este trabalho em 7/9/2020

44. Projeto do Instituto Palavra Aberta que capacita professores e organizações de ensino no processo de educação midiática para jovens, além de engajar a sociedade sobre a importância do tema

45. Fonte: [esquema do site oficial da BNCC](#)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Etapas



anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). As etapas também são conhecidas, respectivamente, como ensino fundamental 1 e ensino fundamental 2.

Cada área do conhecimento possui **competências específicas** a serem desenvolvidas pelos alunos, além de possuir componentes curriculares conforme a fase do ensino – anos iniciais e anos finais. O próximo esquema apresenta as áreas de conhecimento e seus respectivos **componentes curriculares**⁴⁶:

46. Fonte: [site oficial da BNCC](#)

	Componentes Curriculares	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Para desenvolver as **competências específicas de cada componente curricular**, relacionadas às fases de ensino, também estão organizadas: **unidades temáticas**, que reúnem **objetos de conhecimento** (conteúdos, conceitos e processos), que por sua vez elencam diversas **habilidades** a serem desenvolvidas.

Os elementos cognitivos, sociais e pessoais projetados para os alunos se aplicam a toda a área do conhecimento, independente do componente curricular. [No site oficial da BNCC](#), consta que as áreas foram pensadas, dentre outros fatores, para favorecer a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares.

Após a homologação da parte da Base referente ao ensino fundamental, em dezembro de 2017, foi concedido o prazo de três anos, com término em 2020, para todas as redes de ensino, estaduais e municipais, se adequarem à nova proposta. Em 2018, foi lançado o [Guia de Implementação da BNCC](#), construído numa parceria entre Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), com o apoio técnico do Movimento pela Base e da Comunidade Educativa Cedac.

47. Entrevistada para este trabalho em 12/9/2020

Ao analisar a proposta da BNCC, a pesquisadora [Elisangela Rodrigues](#)⁴⁷, argumenta

que a ideia não é planejar uma aula específica sobre as competências da Base, mas articular a sua aprendizagem a de outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento. “A priorização do desenvolvimento de competências é muito mais moderno e efetivo do que olhar para o desenvolvimento de um conteúdo específico. Mas vale ressaltar: a BNCC diz aonde se quer chegar com a educação, mas os responsáveis pelos caminhos para chegar até lá são os currículos”, afirma a pesquisadora.

Para Machado, as habilidades descritas não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. “Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que devem ser adequados à realidade de cada rede de ensino e escola”. Ela também enfatiza que os critérios de organização das habilidades, com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas, expressam um arranjo possível – dentre outros. “Os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na educação básica, com orientações para a elaboração de currículos em todo o país, com as devidas adaptações aos diferentes contextos”, afirma Machado.

48. Com informações do TCC “De Pinheiros a Itaquera: as políticas para o Ensino Médio público a partir de São Paulo”, de Carol Oliveira

49. Rede brasileira que articula centenas de grupos, entidades e cidadãos em prol de uma educação pública de qualidade

CRÍTICAS À BNCC⁴⁸

Ao entrevistar especialistas sobre a BNCC em matéria para a Nova Escola, o jornalista Rodrigo Ratier reuniu as críticas ao documento em dois grupos: o primeiro se opunha à ideia de currículo centralizado, argumentando que ele tiraria a liberdade do professor e ignoraria necessidades locais. O segundo era contrário ao texto final, considerando a Base apenas como um conjunto de conteúdos sem um projeto de educação, o que abriria espaço para implantação de cartilhas e soluções prontas.

Para Andressa Pellanda, coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁴⁹, a Base tira autonomia dos professores e não atende às demandas de um país tão grande quanto o Brasil — e nem mesmo de um estado ou cidade tão grandes e diversos quanto São Paulo. Em sua visão, a centralização do currículo proposta pela BNCC é um pretexto para não se gastar mais recursos com melhores salários e uma melhor formação docente.

O pesquisador Fernando Cássio também concorda que a Base foi imposta à comunidade, num processo de elaboração excessivamente vertical. Para ele, o modelo centralizador da Base já era adotado em muitos estados, como em São Paulo, onde o governo estadual mantinha um sistema de apostilas.

Também chama a atenção a forte atuação de institutos e fundações privadas, dedicadas à educação e ligadas a grupos

empresariais, na construção e implementação da BNCC. O Movimento pela Base, grupo de organizações, entidades e pessoas favoráveis à Base, que se apresenta como um “grupo não governamental e apartidário”, tem entre seus apoiadores a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú BBA. Minoritária ao longo de todo o processo, a oposição à Base se concentrou em movimentos sociais, sindicatos e, sobretudo, na esfera universitária.

O Todos Pela Educação, ONG que também participa do Movimento pela Base e tem entre seus apoiadores e financiadores grupos privados e lideranças empresariais, é favorável à existência de uma base curricular unificada. Para Caio Callegari, coordenador de projetos da instituição, essa é uma forma de “definir os direitos de aprendizagem que são básicos da cidadania brasileira”. “Mas aí vem uma discussão sobre qual vai ser o formato dessa base”, afirma ele, destacando a importância da discussão sobre o documento.

EDUCAÇÃO MUDIÁTICA NA BNCC

O debate promovido pelo Ministério da Educação em torno da BNCC fez se destacar no meio educacional discussões sobre ações didáticas que estimulassem o protagonismo dos estudantes. A pesquisadora Elisângela Rodrigues fala do crescimento de tendências, à época, que buscavam uma metodologia em condições de atender às demandas de um novo perfil de aluno, além de fornecer subsídios para o exercício da função docente. “Foi uma oportunidade para se repensar a função e papel da escola, que guarda muitas semelhanças com a instituição do século 19 e carece de maiores arranjos para se adequar às necessidades da sociedade contemporânea”, afirma.

A divulgação das versões preliminares da BNCC, entre 2015 e 2017, possibilitou importantes discussões acerca das propostas a serem incorporadas no projeto, o que também aconteceu com o campo da educação midiática. O pesquisador Ismar Soares, que acompanhou a construção do material e emitiu críticas a cada versão, fez considerações⁵⁰ sobre a redação final da BNCC. Em sua opinião, as propostas transversais e multidisciplinares precisam de uma articulação estratégica entre mídia-educadores e educadores para garantir que as propostas de educação midiática possam sair do papel. O autor apresentou, como exemplo de práticas bem-sucedidas no

50. Artigo apresentado no II Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas, ocorrido na Universidade Federal de Juiz de Fora, em outubro de 2017. Disponível [neste link](#).

Brasil nos últimos anos, as propostas de mídiá-
educação da prefeitura do Rio de Janeiro e de
educação da cidade de São Paulo. Para
ele, são casos em que o poder público se as-
sociou à área acadêmica para implementar ex-
periências “cuja solidez se mede pela perma-
nência dos programas, independentemente
das sucessivas mudanças administrativas nos
respectivos municípios”.

A própria BNCC apresenta, na [introdução da parte sobre o ensino fundamental](#), as
desafios contemporâneos da educação:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade

das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Ao defender que a educação midiática é a educação para os tempos digitais, Daniela Machado, coordenadora do EducaMídia, aponta que é por meio dela que podem ser

desenvolvidas habilidades importantes como, por exemplo: aprender a diferenciar conteúdos; saber distinguir o que é fato, o que é opinião, o que é propaganda, o que é conteúdo patrocinado e o que é matéria jornalística; avaliar dimensões éticas, estéticas e críticas das variadas formas de comunicação; desenvolver a capacidade de ler, obter e selecionar informação criticamente, aferindo sua qualidade e pertinência; e conhecer e compreender procedimentos técnicos de direcionamento da informação.

Machado acredita que a BNCC “vai ao encontro da promoção da educação midiática, cunhando o uso do termo e fornecendo condições e orientações para a construção de currículos que considerem fatores importantes para o desenvolvimento de uma educação midiática”. Ela destaca como princípios importantes presentes no documento: liberdade de expressão; qualidade da informação; compreensão crítica das informações e opiniões em circulação; ética e respeito na divulgação de informação e opinião; curadoria de informação, sobretudo no campo científico; e participação e cidadania digital. “Refletir sobre o que a BNCC contempla é importante não só para vislumbrar possibilidades de garantir a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades em questão, mas também de analisar o que precisa ser contemplado para além da BNCC”, pondera Machado.

Ela também explica que a estruturação da BNCC considerou propostas do manual [“Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”](#), publicado em língua portuguesa em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – e que foi discutido em mais detalhes no capítulo 2. Com base no material, especialistas fizeram sugestões ao discutirem as versões preliminares da Base.

No ensino fundamental, o componente curricular de Língua Portuguesa é o que mais concentra habilidades de educação midiática. A maioria delas está disposta nos anos finais, quando os estudantes estão idealmente na faixa etária entre os 11 e 15 anos. “Em língua portuguesa, cerca de 25% das habilidades pertencem ao campo jornalístico-midiático, com muitas discussões sobre o papel da imprensa, do jornalismo, da publicidade, e os fenômenos da desinformação e *fake news*”, explica Machado.

Apesar da concentração do eixo de educação midiática em língua portuguesa, ela ressalta que a proposta interdisciplinar e dialógica exige que a educação midiática não seja encarada como um assunto separado, a ser trabalhado por uma só disciplina. “A escola deve encarar isso como uma camada a estar presente em todas as disciplinas, trabalhando a educação midiática em todas as oportunidades possíveis, pois se trata de uma alfabetização para nossos tempos”.

Machado dá os seguintes exemplos: ao buscar informações confiáveis na internet para um trabalho de geografia ou ciências, os alunos estão exercitando a educação midiática. O mesmo acontece quando lidam com estatísticas sociais numa aula de matemática ou história. “É preciso virar a chave e fazer um trabalho em conjunto, com todos os professores e disciplinas, com projetos dentro e fora da sala de aula”, comenta.

Com base nas construções de materiais sobre educação midiática e nas formações do EducaMídia, Machado ressalta trechos da BNCC que mais diretamente promovem a educação midiática. Esses momentos estão numerados conforme o documento original:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora

e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

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

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos

(inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

TEXTO INTRODUTÓRIO DO CAMPO JORNALÍSTICO- MIDIÁTICO

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação

das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

(...)

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas

de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas.

Quanto às habilidades que envolvem educação midiática na BNCC, o EducaMídia propõe o agrupamento delas em torno de 4 eixos temáticos, para facilitar a compreensão dos educadores:

- **Liberdade de expressão**

Agrupamento voltado ao desenvolvimento de habilidades que consistem em discutir aspectos filosóficos, políticos e éticos envolvidos na livre produção e circulação de informação, no modo de as pessoas se posicionarem e argumentarem sobre os assuntos ou fatos, com vistas à formação de um sujeito protagonista e ético.

- **Qualidade da informação**

Agrupamento voltado ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à curadoria da informação, à apuração de fatos, à comparação de enfoques e à análise de efeitos de sentido produzidos pelas escolhas feitas em diferentes níveis linguísticos ou semióticos.

- **Compreensão crítica das informações em circulação**

Agrupamento voltado ao desenvolvimento de habilidades que supõem o estudo dos recursos das diferentes linguagens envolvidas na constituição de gêneros discursivos. Considera também a compreensão dos efeitos de sentido que a “combinação” de diferentes recursos (linguísticos e semióticos) produz. Envolve, sobretudo, a articulação de conhecimentos prévios sobre o contexto de produção do texto (por exemplo, sobre o fato a que uma charge se refere) e a capacidade de relacioná-los às ideias expressas no texto para compreender as intencionalidades e construir sentido sobre o que se lê. Dessa forma, supõem a escuta, leitura e a produção de textos, sempre considerando o contexto, além de mobilizar habilidades de análise e de uso de recursos linguísticos e semióticos, como o reconhecimento da posição assumida pelo outro, o movimento argumentativo usado (se negocia com ou refuta outros, ou se apenas defende sua própria posição), a entonação dada ao que se fala, entre outros.

- **Ética e respeito na divulgação da informação e opinião**

Agrupamento voltado ao desenvolvimento de habilidades que envolvem

a análise de práticas de produção e divulgação de informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, considerando valores e posicionamento ético e crítico em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. Envolve também o trato com o diferente e a disposição a mudar de opinião, quando os fatos justificam.

Há diversas habilidades que contemplam a educação midiática ao longo de toda a BNCC, em diversos componentes curriculares. As habilidades são apresentadas na Base por meio de um código alfanumérico:

EF69LP04

EF

O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental.

69

O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos (15 = 1º ao 5º ano; 69 = 6º ao 9º ano; 12 = 1º e 2º anos; 35 = 3º ao 5º ano; 67 = 6º e 7º anos; 89 = 8º e 9º anos)

LP

O segundo par de letras indica o componente curricular: (AR = Arte; CI = Ciências; EF = Educação Física; ER = Ensino Religioso; GE = Geografia; HI = História; LI = Língua Inglesa; LP = Língua Portuguesa; MA = Matemática).

04

O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Como mencionado no documento oficial da BNCC, o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. Confira a listagem de algumas habilidades que se destacam na promoção da educação midiática:

ALGUMAS HABILIDADES QUE PROMOVEM A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

- **(EF69LP01)** *Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.*
 - **(EF69LP02)** *Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e ao estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar*
-

suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

- **(EF69LP04)** Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

- **(EF67LP08)** Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

- **(EF09LP01)** Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação,

da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

- **(EF09LP02)** Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

- **(EF69LP11)** Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

- **(EF69LP05)** Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

- **(EF67LP03)** Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.

- **(EF69LP06)** Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor,

comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

- **(EF69LP09)** Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a

ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

- **(EF69LP17)** *Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados*

(tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

- **(EF89LP01)** Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

- **(EF89LP02)** Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

- **(EF89LP07)** Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Todas as habilidades da BNCC que demandam o estudo de conceitos da educação

mediática ou oferecem a oportunidade de aplicação de suas práticas estão listadas [neste documento](#) do EducaMídia.

Para Rodrigues, a BNCC propõe currículos adequados à realidade da nova geração. “O uso das tecnologias digitais pela população mais jovem é algo relativamente recente. Mesmo com as mudanças ocorrendo a passos largos, as escolas ainda não possuem um método comprovado para lidar com as inovações. A única forma de solucionar esse problema é por meio da prática, vendo como cada grupo responde e contribui para essa questão. A educação midiática é uma forma de responder com maior qualidade e agilidade às necessidades das novas gerações de estudantes”, afirma.

Os professores prestam atenção à proposta e às discussões em torno da BNCC: esse ponto é uma grande oportunidade, na visão de Machado, para conseguir fortalecer o trabalho com educação midiática. Ela também aponta que a discussão sobre os impactos das fake news estão em alta, com grande destaque nos meios de comunicação e na sociedade. “Isso é um gancho porque fomenta a abordagem do assunto em sala de aula, já que a desinformação afeta os estudantes, suas famílias e professores. Sei inclusive de casos de *fake news* em escolas, em que alunos inventaram e propagaram mentiras, e que depois resultaram em projetos de conscientização sobre o tema”, diz ela.

Por outro lado, a coordenadora aponta dois desafios importantes: primeiro, esclarecer que educação midiática não é só combate a fake news e desinformação e nem somente trabalhos feitos em dispositivos digitais – confusões recorrentes dos professores no relacionamento com o EducaMídia, de acordo com ela. O segundo desafio é conscientizar sobre a importância da educação midiática ocorrer de forma interdisciplinar, como uma nova alfabetização, e não de forma isolada. “Talvez a pandemia, ao empurrar forçadamente a comunidade escolar para o ambiente digital e disseminar essas tecnologias, traga no futuro um impacto positivo para o trabalho com educação midiática”, argumenta a coordenadora.

Machado também reflete sobre a atualização do professor quanto à BNCC e o currículo de sua rede. “Como a Base será traduzida para a ponta, para professores e equipes escolares? Como será essa aterrissagem? Disseminar essa proposta num país enorme como o Brasil, tão desigual em termos educacionais, é desafiador. A formação continuada de professores é muito importante para o tema”, pondera.

Tanto Rodrigues quanto Machado alertam que a discussão sobre educação midiática não pode desconsiderar os demais problemas da educação brasileira, especialmente das redes públicas. “A qualidade e equidade do ensino não estão garantidos para todos os estudantes. A formação docente nas universidades precisa de melhorias, e a formação

continuada dificilmente acontece. O analfabetismo funcional é alto no País. Há muitas outras dificuldades. Temos que encarar os problemas básicos e históricos e correr em paralelo com questões contemporâneas, como a educação midiática, para o Brasil não ficar atrasado e ser excluído. Educação midiática não é mais diferencial: tornou-se o básico e o esperado para o século 21”, afirma Machado. Já Rodrigues ressalta que, durante o ensino superior, o professor não recebe, ou recebe de forma periférica, uma formação voltada para a relação entre comunicação e educação em sala de aula.

Diante dos desafios educacionais no Brasil, a ONG Todos pela Educação [propõe sete temáticas prioritárias](#), com diagnósticos e propostas de soluções, para subsidiar o poder público em políticas para educação. Uma delas é efetivar a BNCC em todas as redes de ensino:

1. REESTRUTURAÇÃO DAS REGRAS DE GOVERNANÇA E MELHORIA DA GESTÃO DAS REDES

Aprimorar a organização das responsabilidades de cada esfera administrativa (união, estados e municípios) na educação, a fim de garantir maior articulação entre elas e apoiar a melhoria da gestão das Secretarias de Educação.

2. FINANCIAMENTO MAIS REDISTRIBUTIVO E INDUTOR DE QUALIDADE

Realizar alterações nos mecanismos

de financiamento da educação básica, em especial o Fundeb, tornando-os mais eficientes, redistributivos e indutores de qualidade, visando garantir em todas as redes condições básicas para oferta educacional.

3. EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM TODAS AS REDES DE ENSINO

Adaptar os currículos da educação infantil e do ensino fundamental à BNCC e, a partir deles, garantir a coerência dos elementos dos sistemas educacionais.

4. PROFISSIONALIZAÇÃO DA CARREIRA E FORMAÇÃO DOCENTE

Instituir políticas de valorização e profissionalização docente, com abordagem sistêmica que envolva atratividade, formação e melhorias na carreira de professores.

5. PRIMEIRA INFÂNCIA COMO AGENDA INTERSETORIAL

Estabelecer políticas intersetoriais de primeira infância que busquem um atendimento integral e integrado de qualidade às crianças de 0 a 6 anos.

6. ALFABETIZAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO

Instituir programas de alfabetização em que estados estabeleçam

estratégias coordenadas e colaborativas junto aos municípios, buscando fortalecer ações pedagógicas específicas para o processo de alfabetização.

7. NOVA PROPOSTA DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

À luz das definições trazidas pela lei do novo ensino médio (2017), reestruturar a oferta da etapa no Brasil, buscando tornar as escolas mais atrativas para os jovens e avançar nos índices de aprendizagem dos alunos.

DESAFIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Apesar das críticas feitas à Base, fato é que o documento é oficial, deve ser aplicado a todas as redes de ensino (públicas e privadas) e seu período de implementação termina em 2020. Está determinado que haverá revisão da BNCC cinco anos após sua entrada em vigor, o que representa uma possibilidade de corrigir problemas encontrados durante sua aplicação.

[A revista Nova Escola listou quatro desafios principais](#) para os gestores públicos implementarem a Base. Uma delas é decidir a ordem em que as habilidades serão trabalhadas, já que a BNCC não estabelece hierarquias. Outra é recomendar quanto tempo os professores devem dedicar a cada habilidade. Uma terceira providência é desenvolver a parte diversificada e regional, em que cada rede acrescenta

habilidades e objetivos de aprendizagem que representem a realidade local. A quarta é ajustar todo o conteúdo para o espaço de cada ano letivo, o que pode trazer dificuldades em algumas disciplinas. “Em História, por exemplo, o núcleo comum já tem muito conteúdo. Será um desafio encontrar momentos para contemplar os tópicos locais”, opinou João Paulo Cêpa, coordenador da BNCC no Espírito Santo, em entrevista à Nova Escola.

Especialistas ouvidos pela revista também concordavam que o documento era imperfeito e incompleto. Entre as imperfeições mais citadas pelos entrevistados, estavam a proposta de alfabetização em dois anos, o ensino cronológico em História e a exclusão de referências a gênero – tema que carecia de normas específicas pelo Conselho Nacional de Educação, após a homologação da BNCC.

De certa forma, o destino da Base está ligado ao protagonismo e adesão dos professores, para não correr o risco de ser abandonada. A [pesquisa Conselho de Classe](#)⁵¹ apontou que 54% dos educadores nunca haviam sido consultados antes de uma política ou programa ser implantado em sua escola. A ideia de uma construção democrática da BNCC divide opiniões, como aponta a matéria da Nova Escola:

“Para que as pessoas adotem uma política, elas precisam se ver representadas ou sentir que foram parte da elaboração. Isso ocorreu com a Base?”

51. Pesquisa feita em 2014, antes das discussões mais avançadas sobre a BNCC, pelo Ibope Inteligência sob encomenda da Fundação Lemann.

Os especialistas se dividem. Mozart [Neves Ramos, diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna] endossa a visão dos relatores do CNE: 'A consulta pública online e as reuniões presenciais foram participativas e democráticas'. E Tereza [Perez, diretora-presidente da Comunidade Educativa Cedac] diz que a maioria das recomendações dos seminários estaduais entrou no texto. Mas algumas pesquisas que investigaram o humor dos professores trazem indícios diferentes. Pesquisador da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Jorge Umbelino de Souza acompanhou a rede da cidade de Caiçaras, que se mobilizou para propor sugestões durante a consulta pública. 'Não ficou claro para os professores se as contribuições foram acatadas', afirma."

A autonomia docente é garantida na BNCC por meio dos projetos específicos de cada escola, adaptados a sua localização e às metodologias de ensino (o "como" ensinar). Essa grande quantidade de decisões a ser tomada pelos docentes pode representar uma chance de engajar os professores descontentes com a Base.

Um risco apontado pela matéria da Nova Escola é que a criação de currículos por conta da Base aumente a desigualdade entre as redes – justamente o efeito contrário ao pretendido.

Municípios menores, com pouca estrutura e corpo técnico pequeno ou inexistente, poderiam ter dificuldade em criar as diretrizes locais. “Elas podem ser levadas a optar por currículos e sistemas de ensino”, alertava Mônica Franco, superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

O êxito de uma política curricular também depende de sua interligação com as outras frentes de ação de uma rede de ensino, como a elaboração e/ou revisão dos projetos políticos pedagógicos de cada escola, a formação continuada dos professores, a construção de materiais didáticos e a realização de avaliações internas e externas.

PROJETO EDUCAMÍDIA

Inspirado em projetos internacionais sobre educação midiática, o Instituto Palavra Aberta, que defende e promove a liberdade de expressão no Brasil, lançou em 2019 o projeto EducaMídia. O objetivo é capacitar professores e organizações de ensino no processo de educação midiática para jovens, além de sensibilizar a sociedade sobre a importância do tema. A iniciativa é financiada pelo Google.org, braço filantrópico do gigante da internet Google. De acordo com Daniela Machado, coordenadora do EducaMídia, há “autonomia total na parte de conteúdo” em relação ao financiador. O projeto disponibiliza [em seu site](#) planos de aula, materiais didáticos, cursos e diversos conteúdos sobre educação midiática voltados para profissionais da educação e demais interessados. Também realiza formações presenciais prioritariamente para educadores de redes públicas, e também de redes privadas, em todo o Brasil. Além disso, são realizados trabalhos e parcerias com redes públicas, como [nessas oficinas oferecidas](#) para membros da rede estadual de educação de São Paulo. “Quando profissionais da educação percebem o que é educação midiática, manifestam grande interesse no tema, mas esbarramos nas dificuldades sobre como levar isso para a escola e implementar o projeto”, diz Machado.



CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM SÃO PAULO

POR QUE A CAPITAL PAULISTA?

Praticamente uma população da Polônia frequenta as escolas públicas brasileiras: são 38 milhões e 730 mil alunos, segundo dados de 2019 do [Anuário Brasileiro da Educação Básica](#). O número corresponde a 80% dos estudantes de educação básica do país, o que ressalta a importância de se olhar com atenção para a realidade do ensino público.

Considerando todos os estudantes, de escolas públicas e particulares, o mesmo levantamento aponta que as redes municipais concentram 48% de todas as matrículas brasileiras. Dentre as vagas somente de escolas públicas, a maioria é de responsabilidade das prefeituras, que administram 59% das matrículas nacionais.

A cidade de São Paulo possui a maior rede municipal de educação do Brasil em número de alunos: eram 740.375 matrículas em 2019⁵². Desde o início dos anos 2000, cerca de 17 anos antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a rede municipal paulistana promove um trabalho com educação midiática. Dessa forma, a abordagem da educação midiática na cidade, hoje orientada

⁵². Sinopse da Educação Básica, do Inep/MEC e IBGE

pela BNCC, parte de uma experiência prévia na relação entre educação e comunicação. O pesquisador Ismar Soares⁵³, por exemplo, considera o trabalho paulistano com educomunicação como uma prática bem-sucedida.

A enorme parte da rede paulistana está voltada para educação infantil e ensino fundamental. Como será visto adiante, grande parte dos programas municipais de educomunicação/educação midiática se concentram no ensino fundamental. É também nos anos finais do ensino fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano, que se concentram grande parte das habilidades de educação midiática da BNCC, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme foi discutido no capítulo 3. Essa característica levou ao recorte de análise do trabalho da rede municipal somente nos anos finais do ensino fundamental, também conhecido como fundamental 2.

Em 2020, a cidade de São Paulo possuía 545 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs), que atendiam 446.711 estudantes, segundo dados da [Secretaria Municipal de Educação \(SME\)](#). Também havia 8 escolas municipais de ensino fundamental e médio, responsáveis por 7.888 alunos. No fundamental 2, em toda a rede municipal, estavam matriculados 196.572 estudantes.

Além das habilidades de educação midiática da BNCC se concentrarem no ensino fundamental, outro ponto essencial para considerar essa etapa escolar são

53. Artigo apresentado no II Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas, ocorrido na Universidade Federal de Juiz de Fora, em outubro de 2017. Disponível [neste link](#).

as transformações experimentadas nessa faixa etária, geralmente entre 11 e 15 anos, como consta na própria Base:

“Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais

e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, 'importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos'.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas."

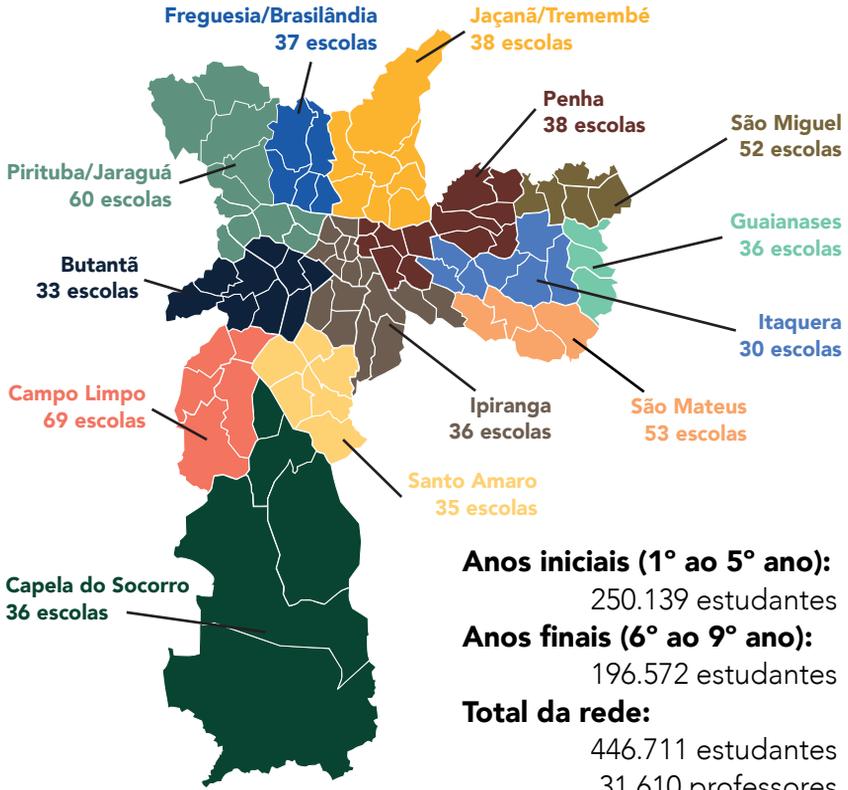
Do ponto de vista administrativo, a cidade de São Paulo está organizada em 32 subprefeituras, formadas por 96 distritos.

54. Secretaria Municipal de Educação 2020/ Currículo da Cidade de São Paulo

Dada a dimensão do município, a SME mantém 13 Diretorias Regionais de Educação, que são divisões administrativas responsáveis por coordenar a implantação da política educacional nos territórios, acompanhando diretamente o trabalho das escolas em cada região:

A REDE DE SÃO PAULO EM NÚMEROS⁵⁴ (ENSINO FUNDAMENTAL)

553 escolas oferecem 1º ao 9º ano



Ao abordar a capital paulista, metrópole com 12,3 milhões de habitantes e a cidade mais rica do Brasil, é essencial considerar suas múltiplas realidades e desigualdades internas. Um dos dados que dão luz a esse cenário é a média de idade com que as pessoas faleceram no município. Enquanto no nobre distrito de Moema esse valor é de 80,57, na região periférica de Cidade Tiradentes é de 57,31 – são mais de 20 anos de diferença entre os dois distritos, segundo o Mapa da Desigualdade 2019 da Rede Nossa São Paulo. O levantamento também aponta que 23 distritos paulistanos (24% da cidade) não possuem nenhum equipamento público de cultura, enquanto a média municipal é de apenas 4 equipamentos por distrito.

O CURRÍCULO PAULISTANO

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é nortear os currículos das redes de ensino de todo o país, com as devidas adaptações locais. São Paulo foi uma das primeiras cidades brasileiras a lançar o currículo para o ensino fundamental alinhado às diretrizes nacionais.

O processo de elaboração do currículo ocorreu em paralelo à construção da BNCC, durante o ano de 2017. Antes mesmo do lançamento da versão final da Base, ocorrida em dezembro daquele ano, a capital paulista já iniciava a discussão sobre seu novo currículo.

Questionado à época se a Secretaria Municipal de Educação (SME) não estaria sendo precipitada, Wagner Barbosa de Lima Palanch, então diretor do Núcleo Técnico de Currículo do órgão, afirmou que a discussão levava em conta a versão preliminar da BNCC divulgada em abril de 2017, e que o currículo paulistano seria “maleável o suficiente para se ajustar à versão final do documento. Então, não haverá problema se, até a finalização, o texto da BNCC sofrer alguma mudança”. De acordo com o diretor, inicialmente a prefeitura realizou ações participativas para debater possíveis caminhos para o documento, como pesquisas com pais e alunos e realização de grupos de trabalho. A construção do currículo paulistano também não teve apoio do governo estadual, apesar da BNCC estimular a colaboração entre estados e municípios nesse processo.

55. Fonte: Documento O Currículo da Cidade de São Paulo. Disponível [neste link](#).

Para a elaboração do currículo⁵⁵, participaram as 13 Diretorias Regionais de Educação; grupos de trabalhos com 304 professores, representando os 31.610 educadores municipais do ensino fundamental que compunham a rede no período; e especialistas e consultorias externas, como a Fundação Lemann e o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, da Fundação Getúlio Vargas. Também foram consideradas as políticas municipais para infância e adolescência, como o Currículo Integrador da Infância Paulistana, lançado em 2015 pela SME com foco na transição pedagógica da educação infantil para o ensino fundamental.

A versão preliminar do currículo foi disponibilizada para consulta pública no site da SME em agosto de 2017. [De acordo com a Secretaria](#), a consulta contou com a participação de 43 mil estudantes do ensino fundamental (10% do total daquele ano) e 16 mil professores dessa etapa escolar (metade do professorado municipal daquele ano), e algumas sugestões foram aceitas para a versão final.

A [implementação do novo currículo](#)⁵⁶ se iniciou em 2018, com a publicação de 20 documentos curriculares e 57 cadernos com sequências de atividades para professores desenvolverem em sala de aula. A construção e implementação inicial do currículo ocorreu sob a gestão do prefeito João Dória, enquanto a finalização da implementação ocorreu na gestão de Bruno Covas, que assumiu a Prefeitura de São Paulo em abril de 2018. Desde então, a cidade teve quatro secretários da educação: Alexandre Schneider, de janeiro de 2017 a janeiro de 2019; João Cury Neto, de janeiro a julho de 2019; Bruno Caetano, de julho de 2019 a dezembro de 2020; e, desde janeiro de 2021, Fernando Padula.

A versão on-line do currículo municipal está disponível na plataforma [Currículo Digital da Cidade de São Paulo](#), que além de reunir toda a matriz curricular, apresenta sequências de atividades para os professores. Eles podem criar perfis pessoais, montar suas próprias listas de sequências de atividades e compartilhá-las.

56. Fonte: Documento O Currículo da Cidade de São Paulo, p.3. Disponível [neste link](#).

O currículo utiliza a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes devem desenvolver ao longo do ensino fundamental – equivalente ao papel das habilidades na BNCC. Está estruturado nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Tecnologias para Aprendizagem. Foi a primeira vez que uma rede pública brasileira construiu um currículo específico para a área de tecnologia, segundo a SME.

Além do alinhamento com a BNCC, o currículo de São Paulo foi um dos primeiros do mundo a incorporar os [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável \(ODS\)](#), segundo a SME. Propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, tratam-se de 17 objetivos e 169 metas que envolvem temáticas diversas, como erradicação da pobreza, direitos humanos, igualdade de gênero, saúde, educação, crescimento econômico sustentável e redução das desigualdades. Os ODS são o elemento central da [Agenda 2030](#), plano global da entidade para a transformação socioeconômica ao longo de 15 anos, envolvendo países, empresas, instituições e sociedade civil.

O currículo foi articulado em torno de uma **Matriz de Saberes**, com o “propósito de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável”,

de acordo com o documento. Além de considerar as perspectivas de educação integral e educação inclusiva, a Matriz prevê o desenvolvimento de competências-chave alinhadas aos ODS, como colaboração, pensamento científico e repertório cultural. Suas competências também orientam os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, indicando o que os estudantes devem alcançar, a cada ano, como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem previstas. Esta é a Matriz de Saberes proposta⁵⁷:

57. Fonte: Documento O Currículo da Cidade de São Paulo, p.77. Disponível [neste link](#).



Outros alicerces do currículo paulistano são a contemplação das vivências infantilojuvenis por meio de tempos, espaços e materiais, respeitando, por exemplo, a importância do brincar; e as habilidades socioemocionais, que incluem criatividade, empatia e abertura à diversidade. Um diferencial de São Paulo, em relação à BNCC, é a inclusão de tópicos sobre igualdade de gênero e conteúdos de tecnologia.

O currículo paulistano também preserva a divisão dos nove anos do ensino fundamental em três ciclos, algo praticado pela rede municipal desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final. Para a SME⁵⁸, “os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.”

No modelo atual, o Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º), o Ciclo Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º), e o Ciclo Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º). De acordo com o currículo⁵⁹, o propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, com observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e suas características de natureza sociocultural.

58. Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem. Disponível [neste link](#).

59. Idem, *Ibidem*

Dessa forma, os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, compreendem o último ano do Ciclo Interdisciplinar e todo o Ciclo Autoral. Consta no currículo⁶⁰ que o Ciclo Interdisciplinar “tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.” Já o Ciclo Autoral é apresentado da seguinte forma:

60. Idem, *Ibidem*

“O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise, argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos

de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.”

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTANO

61. Fonte: Documento O Currículo da Cidade de São Paulo, p.46. Disponível [neste link](#).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um planejamento com etapas de implementação do currículo no ano de 2018:

PASSO A PASSO DA IMPLEMENTAÇÃO⁶¹



Os materiais físicos para professores, compostos por 20 documentos curriculares e 57 cadernos com sequências de atividades, foram distribuídos a partir de 2018. Por dificuldades técnicas e orçamentárias, inicialmente foram enviadas poucas quantidades para as escolas, exigindo o compartilhamento entre os professores. Somente em 2019 houve a distribuição de materiais individuais para cada professor. Até agosto de 2018, haviam sido investidos cerca de R\$ 22 milhões na produção, impressão e implementação de todo o material curricular⁶².

Também em 2018, as Diretorias Regionais de Educação (DREs) ofereceram um primeiro ciclo de formações presenciais sobre o novo currículo para quase 5 mil professores de todos os componentes curriculares do ensino fundamental (15% dos professores de ensino fundamental da rede). Indicados pela gestão escolar, eles foram preparados para atuarem como “multiplicadores” em suas DREs e escolas, com o apoio de materiais pedagógicos. Uma característica importante da rede paulistana favorece a atuação dos “multiplicadores”: os professores podem participar de horários de estudo coletivo e remunerado nas escolas, nomeados como JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), com carga horária de seis horas semanais. Esses encontros são chamados na rede de “horário de JEIF”, em referência à sigla. Em geral, há dois horários de JEIF nas escolas: no almoço e

62. Fonte: Documento O Currículo da Cidade de São Paulo, p.3. Disponível [neste link](#).

63. Fonte: Documento O Currículo da Cidade de São Paulo, p.68. Disponível [neste link](#).

no começo da noite, para possibilitar a participação de professores que dão aulas em turnos diferentes e/ou que trabalhem em mais de uma escola. De acordo com a SME⁶³, cerca de 70% dos atuais professores de ensino fundamental da rede integram a JEIF. Os outros 30% possuem jornada de contratação básica e não participam dos estudos coletivos.

O documento sobre a trajetória de elaboração e implementação do currículo na cidade traz relatos de professores durante o processo. Quanto às formações de professores multiplicadores, consta que:

“Alguns professores entrevistados opinaram que, para a maior efetividade do processo de implementação curricular, seria necessário o acesso de todos os professores da rede às formações ministradas pelas DREs, de modo que todos tivessem as mesmas condições de formação e também a oportunidade de trocar experiências com outros professores de seu componente. Houve sugestão de que o ciclo de formações do primeiro semestre fosse reaberto, até que todos tivessem chance de participar. Outros sugeriram que as aulas fossem suspensas – ao longo de uma semana por ano, ou uma vez por bimestre – para que todos, incluindo a gestão da escola, pudessem participar das formações sobre o novo currículo.”

Na avaliação do Secretário de Educação, Alexandre Schneider, não há um modelo único de formação que atenda a todas as necessidades da rede de uma só vez. 'Acho que o mais proveitoso é você combinar o trabalho de formação na escola, com organização da equipe gestora; a formação específica oferecida ao professor fora da escola; e momentos coletivos das escolas na Diretoria Regional. O ideal seria que a gente conseguisse também ter formação efetiva de professores à distância – o que ainda esbarra na qualidade da conexão à internet nas escolas', analisa."

Especificamente para a etapa de formação sobre o novo currículo de Tecnologias para Aprendizagem, foram realizados cinco encontros, entre maio e junho de 2018, dirigidos a todos os professores das salas de informática das escolas de ensino fundamental – os chamados POIEs (Professores Orientadores de Informática Educativa). Dos 900 POIEs do município, cerca de 800 participaram. No final do primeiro semestre de 2018, os POIEs também participaram de encontros práticos de formação, focados no uso dos kits de robótica distribuídos para as escolas. Mais detalhes sobre o trabalho da rede paulistana com Tecnologias para Aprendizagem serão tratados adiante.

A etapa de formação sobre temas e competências comuns às áreas (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e Matriz de Saberes)

contou com diversas etapas, como seminário de sensibilização sobre as temáticas; formações práticas e compartilhamento de materiais de apoio, por exemplo a publicação “Diretrizes de Aprendizagem em ODS no Currículo da Cidade”; além de visitas a escolas para levantamentos.

Com o lançamento da plataforma [Currículo Digital da Cidade de São Paulo](#), o processo de implementação do currículo municipal foi considerado concluído pela SME.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CURRÍCULO PAULISTANO

No currículo da cidade de São Paulo, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relacionados à educação midiática estão espalhados por diversos momentos da trajetória escolar. Assim como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a abordagem da educação midiática no currículo perpassa diferentes componentes curriculares, abordando a compreensão crítica das informações e opiniões em circulação; ética e respeito na divulgação de informação e opinião; liberdade de expressão; curadoria de informação, sobretudo no campo científico; e participação e cidadania digital, entre outros. Na capital paulista, assim como na BNCC, em Língua Portuguesa a educação midiática é promovida em variadas ocasiões. No entanto, é o componente de Tecnologias para Aprendizagem que concentra

grande parte dessas habilidades, por estar voltado para a vivência digital dos alunos, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME).

No currículo paulistano, [o componente de Língua Portuguesa](#) trabalha de maneira direta⁶⁴ com multiletramentos, chamando a atenção para as “práticas sociais digitais”. Por conta do alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), há diretrizes para uma abordagem intercultural, que contemple relações de consumo, sustentabilidade, questões de gênero e questões relativas às diferentes representações sociais.

Além dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano escolar, o currículo também possui Objetivos para cada ciclo escolar (agrupamento de três anos do ensino fundamental), tanto Objetivos gerais, quanto Objetivos por componente curricular. No caso do Ciclo Interdisciplinar, que contempla do 4º ao 6º ano, alguns dos Objetivos para Língua Portuguesa dialogam com a educação midiática:

- *Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros).*

64. Fonte: Currículo da Cidade – Língua Portuguesa. Disponível [neste link](#).

- *Identificar a presença de outras linguagens, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.*
- *Selecionar textos de diferentes fontes para pesquisa com ajuda do professor por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros.*
- *Recuperar, criar ou pesquisar o conteúdo temático do texto que será escrito, tanto quando se tratar de reescrita (recuperação), quanto de autoria (criação/invenção, textos ficcionais) e de pesquisa (textos de divulgação científica; jornalísticos, entre outros).*
- *Reconhecer as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção.*
- *Frequentar ambientes virtuais para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações e reconhecer quais são confiáveis ou não.*

Referente aos três últimos anos do ensino fundamental, o Ciclo Autoral tem entre seus Objetivos gerais: “aprender a ser autor, no ciclo, sugere que esses estudantes sejam expostos a interações cuja linguagem se faça presente, quer seja dando voz ao outro ou mantendo a distância daquilo que foi dito, o que cria um espaço de constituição de sua própria identidade, de sua própria voz”.

Busca-se estimular o diálogo e a garantia do direito ao exercício da voz, da fala e do registro escrito como forma de agir sobre o mundo. “A ideia de uma intervenção crítica na sociedade acompanha o autor-cidadão consciente de seu lugar, tempo e espaço”, por meio de uma abordagem interdisciplinar, conforme consta [no Currículo](#).

A seguir estão alguns Objetivos do Ciclo Autoral para o componente de Língua Portuguesa, que ganham detalhamentos a cada ano escolar. Tais Objetivos, também presentes em maior ou menor grau em outros componentes, promovem princípios da educação midiática:

- *Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos lidos, avaliando sua adequação às finalidades do texto e pertinência ao gênero (caixa alta, negrito, itálico, sombreamento de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, tipos de dados apresentados em função da especificidade do gênero, registro linguístico, entre outros).*
 - *Qualificar as fontes de informação a partir de alguns critérios, tais como: confiabilidade, precisão, atualidade, relevância e abrangência.*
 - *Ler comentários apresentados nos textos digitais lidos; identificando*
-

recursos linguístico-discursivos empregados (negrito, caixa alta, cores distintas, emoji, memes, links etc.) e os seus efeitos de sentidos, além de estabelecer relação entre os comentários e o texto-fonte, para posicionar-se criticamente diante deles.

- Ler textos diversos para estudar temas tratados nas diferentes áreas do conhecimento, articulando informações de diferentes fontes e assistir a documentários e reportagens, para analisá-los criticamente.

- Selecionar textos de diferentes fontes para pesquisa por meio de sumários, títulos, subtítulos e chamadas de links.

- Identificar as características do contexto de produção do texto que será elaborado (finalidade da fala, interlocutor, gênero, etc.), utilizando-as para tomar decisões no processo de produção e para pesquisar o conteúdo temático do texto que será apresentado/discutido.

- Planejar a fala considerando a situação comunicativa; o conteúdo temático; organizando esquemas, notas, roteiros, etc. que possam apoiar a produção oral, utilizando apresentações com slides multimodais, exibição de fotografias, vídeos, depoimentos ao vivo, entre outros recursos.

4. Realizar registros como: notas, esquemas, fotos, vídeos em situação de intercâmbio orais de que participa como

ouvinte, de acordo com o interesse e/ou relevância do tema.

- Utilizar atitudes de busca de resolução de problemas encontrados para escrever corretamente, pedindo ajuda aos colegas e/ou professor, consultando materiais confiáveis, procurando aplicar os conhecimentos adquiridos para ampliar sua capacidade de monitorar o processo de produção escrita, recorrendo à revisão sempre que for necessário.

- Frequentar ambientes virtuais relacionados aos diferentes temas curriculares, para tirar dúvidas, atualizar-se, divulgar informações, qualificando as fontes de consulta a partir de critérios como: precisão, atualidade, relevância e abrangência de modo a reconhecer quais são confiáveis ou não.

- Valorizar a linguagem de seu grupo social como forma de comunicação cotidiana, buscando conhecer as diferentes manifestações culturais existentes e repudiando discriminações realizadas contra pessoas pelo uso de variedade considerada não-padrão.

- Consultar obras de referência como dicionários, gramáticas em suportes impressos ou digitais, além de sites especializados, para esclarecer dúvidas referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de atualização ou de revisão de textos.

65. Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem. Disponível [neste link](#).

66. A cultura ou movimento *maker* surgiu nos Estados Unidos no início dos anos 2000. Conhecida por estimular a “mão na massa” e o “aprender fazendo”, estimula que os indivíduos solucionem problemas e executem ideias com as próprias mãos, de forma colaborativa e criativa. A era digital, com advento da internet, softwares e equipamentos como impressoras 3D, potencializou o movimento. A aplicação desses princípios junto à robótica e programação é cada vez mais comum nas redes educacionais, como no caso da cidade de São Paulo.

67. Currículo da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem

Há um ponto de destaque na rede paulistana: a existência do componente curricular de Tecnologias de Aprendizagem, [fruto de experiências prévias com a área de tecnologia](#)⁶⁵. Na década de 1990, surgiu no município a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), responsável por ministrar aulas nos laboratórios de informática para todos os estudantes do ensino fundamental, em horário regular. Como parte das transformações e experiências com tecnologia na sala de aula, em 2016 a SME instituiu o [Programa Robótica Criativa](#), inspirado na [cultura maker](#)⁶⁶, o qual iniciou a distribuição de kits de robótica para as escolas, com impressoras 3D, cortadoras laser e outros equipamentos.

O atual [currículo de Tecnologias para Aprendizagem](#)⁶⁷ busca promover o pensamento computacional a partir de três eixos: programação, tecnologia de informação e comunicação e letramento digital. Os eixos abordam práticas como linguagem de programação; narrativas digitais; acesso, segurança e veracidade da informação; implicações morais e éticas no uso da tecnologia; linguagens midiáticas; apropriação tecnológica; cultura digital; consciência crítica, criativa e cidadã; investigação e pensamento científico, entre outros. O documento descreve que a proposta do componente, em alinhamento com os ODS, é garantir que os estudantes possam “lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais,

aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo, identificar dados de uma situação e buscar soluções”.

No Ciclo Interdisciplinar⁶⁸, o conteúdo de Tecnologias para Aprendizagem estimula a integração e a cooperação entre os pares, com o objetivo de que o aluno enxergue “além dos limites dos códigos, fazendo relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculando-as à sua realidade”, compartilhando ideias com autonomia e responsabilidade cidadã. Há também os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para cada ano escolar. Para o 6º ano, por exemplo, alguns Objetivos diretamente ligados à educação midiática são:

68. Idem, *Ibidem*

- *Utilizar ambientes virtuais de aprendizagem para compartilhamento de produções com responsabilidade.*
 - *Selecionar critérios e fontes confiáveis de pesquisa e saber buscar as informações relevantes.*
 - *Compreender e posicionar-se em relação à violação de sua privacidade em ambientes virtuais.*
 - *Reconhecer conteúdo inapropriado de informações imprecisas ou falsas.*
 - *Conhecer os riscos da exposição na internet e suas implicações.*
 - *Conhecer formas de procedimentos, quando suas informações forem usadas sem sua permissão.*
-

- *Conhecer os diferentes tipos de utilização de licença de uso, identificando o que pode ser reutilizado e compartilhado.*
- *Compreender e integrar as convergências de mídias digitais na comunicação e produção de conteúdo.*
- *Analisar e interagir com outros modos de ler o mundo por meio de experiências que favoreçam múltiplas linguagens e expressões, em projetos que possibilitem o compartilhamento de ideias.*
- *Debater problemas sociais locais em ambientes mediados por tecnologias*
- *Identificar as potencialidades dos recursos midiáticos, aprendendo a construir conhecimento científico.*

69. Idem, *Ibidem*

Já no Ciclo Autoral⁶⁹ se busca “criar cenários de aprendizagem diversificados com diversas peças, motores, sensores e artefatos, promovendo a articulação com as áreas do conhecimento, além de realizar projetos contextualizados para os estudantes, que – no seu conjunto – proporcionam aos envolvidos a oportunidade de construir seus próprios conhecimentos com o fim de desenvolver os saberes necessários para o século XXI”. Como o Ciclo Autoral compreende as etapas finais do ensino fundamental, é interessante observar como em todos os anos há Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que promovem a educação midiática:

7º ano

- Realizar produções e fazer o compartilhamento em diferentes repositórios digitais (blogs, sites, redes sociais, entre outros).
- Utilizar filtros para selecionar informações da Web, considerando os diferentes tipos de licença de uso.
- Identificar as licenças de uso nas informações retiradas da Web por meio de filtros nas buscas realizadas.
- Conhecer as implicações do uso de práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos.
- Analisar produções em redes, identificando conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.
- Selecionar e combinar critérios para armazenamento seguro de dados e questões de sustentabilidade digital.
- Avaliar o uso de tecnologia sobre atividades do seu dia a dia e repensá-las a partir das experiências cotidianas.
- Reformular ideias e posicionamentos sociais, com autonomia e criticidade.

8º ano

- Formular processos e produções autorais relacionados com o desenvolvimento de aplicativos, robótica/automação e projetos audiovisuais para intervenções sociais.
-

- Realizar e avaliar produções, além de fazer o compartilhamento em diferentes repositórios digitais (blogs, sites, redes sociais, entre outros).
 - Utilizar o conceito de propriedade intelectual em relação ao uso de informações retiradas da Web no planejamento de produções.
 - Compreender as implicações e agir em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos.
 - Planejar ações em redes, atentando-se para a não inserção de conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.
 - Adotar critérios estabelecidos para armazenamento seguro de dados e questões de sustentabilidade digital, no planejamento das ações.
 - Decidir e justificar quais recursos das linguagens midiáticas podem ser utilizados no desenvolvimento das produções.
 - Avaliar e decidir o uso das tecnologias e repensá-las a partir das experiências cotidianas.
 - Criar e divulgar, colaborativamente, conteúdos em plataformas digitais.
 - Reconhecer os diferentes grupos culturais, suas múltiplas linguagens e expressões.
 - Recomendar, criticar e refutar ideias e posicionamentos para produzir
-

intervenções nas atividades curriculares.

- *Compartilhar as informações obtidas e trabalhar, colaborativamente, no planejamento e no desenvolvimento de atividades ou projetos com o grupo.*

9º ano

- *Planejar e implementar projetos de intervenção social, identificando problemas, propondo soluções a partir da robótica e linguagem de programação e analisando oportunidades de melhoria a partir das intervenções realizadas.*

- *Produzir processos de produções autorais relacionados com o desenvolvimento de aplicativos, robótica/automação, projetos audiovisuais, entre outros, para intervenções sociais, colaboração e compartilhamento.*

- *Realizar e avaliar produções e fazer o compartilhamento em diferentes repositórios digitais (blogs, sites, redes sociais, dentre outros), entendendo a produção como possibilidade de intervenção social.*

- *Utilizar o conceito de propriedade intelectual, em relação ao uso de informações retiradas da Web na execução e compartilhamento de produções.*

- *Identificar as licenças de uso nas informações retiradas da Web por meio de filtros nas buscas realizadas.*

- *Atuar de forma responsável, em relação às práticas de incitação e compartilhamento de conteúdos discriminatórios ou preconceituosos, nas produções autorais.*
 - *Executar ações em redes, atentando-se para a inserção de conteúdos inadequados quanto a preconceitos, discriminação e cyberbullying.*
 - *Adotar critérios estabelecidos para armazenamento seguro de dados e questões de cultura digital nas produções autorais.*
 - *Criar e alimentar sites e blogs com conteúdo produzido individualmente ou em grupo.*
 - *Discutir e elaborar produções que podem gerar uma intervenção social.*
 - *Explorar a interatividade, inferência e vivência no mundo digital, bem como trabalhar em colaboração com pares internos e externos articulados com a produção intelectual.*
 - *Resolver problemas, utilizando as tecnologias digitais com foco na cidadania.*
 - *Reconstruir, produzir e compor com autonomia de ideias e posicionamentos para produzir intervenções nas atividades curriculares, com base em seus conhecimentos e experiências, no desenvolvimento de atividades, projetos curriculares e nas intervenções sociais.*
 - *Agir com autonomia para decidir entre diferentes linguagens e plataformas,*
-

com base em seus conhecimentos e experiências, no desenvolvimento de atividades e projetos curriculares, com vistas a gerar intervenções sociais.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo Autoral, em todos os componentes curriculares, estão alinhados com a proposta dos alunos criarem seus Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), de forma coletiva, participativa e interdisciplinar. Construídos entre o 7º e o 9º anos, os TCAs visam articular todas as disciplinas, incentivando o papel ativo dos estudantes, a problematização do mundo real e a intervenção social, explica [Carlos Lima⁷⁰](#), coordenador do Núcleo de Educação da SME. “Os conhecimentos em educação midiática, assim como em qualquer componente, são progressivos ao longo dos anos do fundamental. O Ciclo Autoral aprofunda diversos tópicos, contribuindo para amadurecer os alunos e estimular seu protagonismo”, afirma. O currículo sugere que os TCAs estejam relacionados a problemas sociais ou comunitários, conectando-se à realidade do estudante e ao contexto escolar por meio de temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos.

O currículo de Tecnologias de Aprendizagem tem suas ações centradas nos laboratórios de informática das escolas, em integração com todas as diferentes áreas de conhecimento. “O trabalho específico com tecnologia é um grande destaque

70. Entrevistado para este trabalho em 5/10/2020

71. Entrevistada para este trabalho em 7/9/2020

72. Projeto do Instituto Palavra Aberta que capacita professores e organizações de ensino no processo de educação midiática para jovens, além de engajar a sociedade sobre a importância do tema

73. SOARES, I. O. Educomunicazione. In: LEVER, F.; RIVOLTELLA, P. C.; ZANACCHI, A. La Comunicazione, Il Dizionario di Scienze e Tecniche, Roma: Illedici, Rai-Eri, 2002. p. 418–421.

74. COSTA, Elisangela Rodrigues da. Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo. Doutorado em Ciências da Comunicação, USP, 2018. Entrevista com a pesquisadora realizada em 12/9/2020

da rede municipal de São Paulo, é uma realidade diferente da enorme maioria do país. Mas permanece o desafio de não deixar o trabalho de educação midiática somente nessas aulas e nas atividades do laboratório. Como é uma nova alfabetização para nossos tempos, a educação midiática deve estar presente em todas as oportunidades possíveis, de forma interdisciplinar”, aponta [Daniela Machado](#)⁷¹, coordenadora do EducaMídia⁷².

O trabalho com educação midiática nas escolas paulistanas também se relaciona com outras atividades oferecidas pela rede, dentro e fora da sala de aula. Os projetos com educomunicação se destacam neste contexto, e por isso são analisados em detalhes no próximo tópico.

EDUCOMUNICAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO

[A educomunicação busca fomentar](#)⁷³ práticas voltadas às habilidades comunicativas e ao entendimento das linguagens midiáticas dentro e fora do contexto escolar, sem desconsiderar a mediação tecnológica, conforme discutido no capítulo 2.

De acordo com Elisangela Rodrigues, que pesquisou em seu [doutorado](#)⁷⁴ a política paulistana de educomunicação, a chegada da temática no ensino público da cidade ocorreu em 2001, por conta dos graves problemas com violência e indisciplina enfrentados nos espaços escolares.

Após uma aproximação entre a SME e o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), o projeto “Educomunicação pelas ondas do rádio – Construindo a paz pela comunicação” tornou-se parte de um amplo programa da rede para o combate a tais problemas. Coordenado pelo professor Ismar Soares, o objetivo era usar a educomunicação como forma de promover uma cultura da paz, fortalecendo o protagonismo dos jovens e dos professores por meio do diálogo e colaboração. Os alunos desenvolviam programas radiofônicos e apoiavam a condução da rádio escolar, que tocava durante os intervalos.

O projeto também ofereceu formações continuadas, que atingiram mais de 11 mil professores, alunos e membros da comunidade escolar entre 2001 e 2004, segundo Rodrigues. Ela ressalta que o impacto do programa foi tão grande que, em dezembro de 2004, foi promulgada pela então prefeita Marta Suplicy a [Lei n.º 13.941](#), que instituiu o Programa Educum – Educomunicação pelas Ondas do Rádio, com a mesma proposta do projeto inicial, “mas de forma sistematizada e mais efetiva enquanto política pública de educomunicação”, de acordo com a pesquisadora.

Carlos Lima, coordenador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação (SME), trabalha há 15 anos na área de educomunicação do órgão, que já teve diferentes denominações.

Na época da criação da lei, Lima era professor de língua portuguesa numa escola municipal na zona leste da cidade e um dos responsáveis pela aplicação do Programa Educom na instituição, além de estar concluindo uma especialização em educomunicação pela USP. Em 2005, foi convidado para integrar a equipe inicial da área de educomunicação da SME. Desde então, Lima atua com a temática na pasta, acompanhando de perto as transformações ao longo dos anos.

Em 2006, a SME lançou mais um projeto educucomunicativo: o “Imprensa Jovem – Agências de Notícias na Escola”. A ação, vigente até hoje, estimula a produção jornalística multimídia entre os estudantes, fora do horário de aula, ampliando os canais de comunicação da escola com a sua comunidade. Segundo Lima, os alunos desenvolvem, de maneira autônoma e colaborativa, habilidades críticas e criativas a partir da pesquisa e produção de pautas, reportagens e coberturas especiais, que são compartilhadas em blogs, rádios virtuais, canais no YouTube e páginas no Facebook, entre outras redes sociais.

Outro ponto fundamental destacado por Lima foi a publicação da [Portaria n.º 5.792](#), em 2009. Ao tratar da implementação do Programa Nas Ondas do Rádio (nome que foi adotado para o antigo Programa Educom), a portaria sistematizou a formação continuada em educomunicação para os professores na rede municipal, que passou a ser oferecida por cursos presenciais e a distância.

Em 2016, ocorreu outro marco: a SME publicou a [Portaria n.º 7.991](#), que instituiu o Programa Imprensa Jovem e instrumentalizou o trabalho pedagógico das agências de notícias do Programa nas unidades escolares. O princípio do projeto foi mantido, mas sua transformação em Programa o tornou mais vistoso, com mais organização e verba, ampliando seu alcance na rede. Para Lima, um dos principais aspectos da mudança foi garantir remuneração extra aos professores participantes do Imprensa Jovem, que passaram a dedicar até duas horas semanais para o planejamento das atividades, e de quatro a dez horas para o atendimento às turmas, fora do horário de aula. Professores de qualquer disciplina podem participar do Programa, desde que tenham autorização da gestão de sua escola. As atividades podem ocorrer em qualquer espaço pedagógico – preferencialmente em laboratório de informática ou estúdio de rádio. Também são disponibilizadas verbas para que as escolas adquiram equipamentos para o Programa, como câmeras fotográficas, gravadores, microfones e itens de informática. Além disso, são disponibilizadas formações para os professores, presenciais e on-line, sobre educomunicação e temáticas relacionadas, como fotografia, literatura e uso de mídias. No entanto, não é obrigatório realizar as formações para participar do Programa.

Em 2015, na estrutura da SME foi criado o Núcleo de Educomunicação, até então uma Coordenação. “Isso evidenciou a importância que

nossas ações tomaram na rede”, declara Lima, citando que a mudança de status facilitou o diálogo, articulação e parcerias com outros setores da própria Secretaria, como as áreas de políticas curriculares e de tecnologias de aprendizagem. Atualmente, o Núcleo é responsável por elaborar as formações continuadas dos docentes para projetos educacionais; desenvolver materiais de apoio didático; realizar visitas técnicas às unidades escolares para acompanhar e implementar os projetos; divulgar as produções dos estudantes nos canais de comunicação do Núcleo de Educomunicação; além de pesquisar tecnologias digitais para uso pedagógico.

“Não há concurso específico para contratação de educadores na cidade de São Paulo, mas as portarias estabelecem a necessidade do Núcleo trabalhar com especialistas na área, com formação adequada”, afirma o coordenador. Lima conta que a grande maioria dos profissionais que prestam serviços terceirizados para a Secretaria, sobretudo para oferecer a formação aos professores e realizar as visitas técnicas, tiveram passagem pela USP na graduação, especialização ou pós-graduação em comunicação.

Atualmente, a principal ação de educação desenvolvida pela rede é o Programa Imprensa Jovem. Lima buscando articulá-lo na rede municipal e estimular a adesão das escolas, já que se trata de um projeto opcional, em que a gestão escola deve manifestar interesse por sua realização.

Em 2019, 411 escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos realizavam projetos de agências de notícias escolares. Mesmo com a pandemia, 386 unidades escolares mantiveram atividades do Programa em 2020. Cerca de 12 mil estudantes participaram das ações em 2019 – não há números oficiais sobre cada ano escolar, mas Lima estima que 60% sejam dos anos finais do ensino fundamental. Ao longo de seus 18 anos de trabalho com educomunicação, a SME já capacitou mais de 25 mil professores e 60 mil alunos em projetos multimídia e de rádio.

No processo de construção do currículo municipal, em 2017, não houve uma participação direta do Núcleo de Educomunicação, explica Lima. “As propostas presentes no currículo, muito ligadas à ideia de educação midiática, são influência da BNCC. Tem muito alinhamento com a educomunicação, mas não tenho dúvida de que a prática educ comunicativa estimula ainda mais o protagonismo dos estudantes”, declara o coordenador. Para ele, apesar de não haver uma articulação direta entre o currículo e o Imprensa Jovem, sua execução valoriza e põe na prática as habilidades midiáticas e comunicacionais do currículo. Também estimula que as ações se desdobrem do programa para a sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar. “Os programas educ comunicativos da rede foram implementados antes da criação do currículo, sob a perspectiva da educomunicação, que agora não está em ‘alta’.

Antes, havia um foco na ampliação da jornada escolar, agora a prioridade é o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas nas aulas, de forma transdisciplinar. Falta uma compreensão coletiva de que o trabalho do Núcleo pode colaborar de forma mais ampla com os atuais objetivos da rede, com projetos que não sejam isolados, mas interligados”, diz Lima.

Desde o início da implementação do currículo em 2018, a quantidade de projetos de agências de notícias escolares pouco variou, e a procura dos professores pelas oportunidades de formação a distância só cresceu em 2020, por conta da pandemia de Covid-19 e o maior tempo disponível dos professores, pois estavam afastados da sala de aula. Com a introdução do novo currículo e a necessidade de estudá-lo, Lima comenta que num primeiro momento ficou mais difícil aproximar as equipes escolares das oportunidades educacionais da rede. “Na maioria das vezes, os horários de estudo coletivos têm sido usados para estudar o novo currículo. Na prática, cada escola tem seu tempo de adaptação ao documento, e isso foi duramente afetado pela pandemia. Muitos estão sobrecarregados, sendo difícil falar de outras oportunidades da rede”, comenta. Durante a pandemia, as atividades do Imprensa Jovem foram suspensas, já que as escolas foram fechadas.

Em média, cada projeto do Imprensa Jovem contempla 28 jovens por escola, que são atendidos por um professor.

A iniciativa alcança somente 1,6% do número total de alunos da rede paulistana. As escolas que optam por participar do Programa têm liberdade para definir os critérios de seleção dos estudantes, segundo Lima. “Há escolas que selecionam os alunos com melhor desempenho acadêmico, que consideram a situação de vulnerabilidade socioeconômica ou que escolhem os alunos mais articulados e desinibidos. O fato do projeto acontecer fora do horário escolar também limita a participação, pois muitos alunos não conseguem estar na escola no contraturno”, diz o coordenador. Lima concorda que o alcance do Programa poderia ser maior dentro da rede, mas que a abordagem não poderia engessar nem padronizar o Programa e a prática educacional, para não desestimular os professores. “Para incentivar e potencializar a criatividade e a dedicação dos professores, um princípio da educação é não limitar o trabalho deles e da escola. Precisam ter liberdade, por isso eles não são obrigados a fazerem as formações, ficam à vontade para escolher os alunos participantes e podem decidir como o projeto se desenvolverá”. Lima também lembra que muitos professores acumulam cargos e ministram aulas em mais de um estabelecimento, como na rede estadual ou em instituições privadas, o que dificulta a participação deles no Programa.

Quanto às temáticas trabalhadas no Imprensa Jovem, além de abordagens sobre o cotidiano das escolas, o coordenador conta que diversos projetos tratam

de temas que afetam a vizinhança escolar e as famílias dos estudantes, como *bullying*, problemas com lixo e saneamento básico e atividades culturais. Nesse sentido, o Programa tem forte diálogo com o Ciclo Autoral, que contempla do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e tem entre seus objetivos promover trabalhos que reflitam sobre questões sociais ou comunitárias.

O Núcleo de Educomunicação também lançou, em 2019, um curso para o combate às fake news, em parceria com o [projeto Vaza, Falsiane!](#), que teve edições presenciais e on-line para cerca de 400 professores e seis mil alunos da rede paulistana. A proposta é oferecer uma reflexão crítica sobre o consumo de mídia e como evitar a desinformação. “Fomos uma das primeiras redes públicas do Brasil a oferecer formação de combate às notícias falsas para professores. É importante capacitar o professor para lidar com esse desafio diário”, diz Lima. O Núcleo também [oferece um aplicativo](#) que disponibiliza aos professores os materiais didáticos das formações, além de permitir o agendamento das visitas técnicas nas escolas.

Em 2019, o Imprensa Jovem foi um dos sete selecionados, dentre 326 propostas nacionais, para um programa de mentoria e apoio financeiro organizado pela [Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa](#), com apoio da Fundação Lemann e do MIT Media Lab, ligado ao Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Segundo Lima, a mentoria está em curso, e tem sido importante para fortalecer o Imprensa Jovem com a orientação de uma das instituições mais renomadas mundialmente na pesquisa e trabalho com tecnologias educacionais. O Imprensa Jovem também recebeu outro importante reconhecimento em 2019: foi contemplado com o Prêmio de Aprendizagem Criativa, concedido pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) após a apresentação do Programa na feira Global MIL Week Feature Conference, ocorrida na Suécia. O alinhamento do currículo paulistano com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Organização das Nações Unidas (ONU) também contribuiu para o recebimento do prêmio, que chancela o Programa como uma referência global no trabalho com alfabetização midiática e informacional.

Já em 2020, o Programa foi considerado um dos seis melhores projetos de educação midiática do mundo pela Unesco MIL Alliance (aliança promovida pela ONU para alfabetização midiática e informacional). Em sua quinta edição, a premiação reconhece líderes e projetos que promovem o acesso às competências em mídia e informação. “Todos esses reconhecimentos reforçam a potência do nosso Programa, que estimula o protagonismo e a mão na massa dos estudantes, numa construção conjunta com os professores, e com impactos para toda a comunidade escolar”, declara Lima.

A permanência de Lima à frente do Núcleo de Educomunicação é outro ponto notável: atualmente, ele é o único membro do órgão, que tem demandas para contratação de mais profissionais.

Desde 2005, quando ingressou na SME, ele atravessou a gestão de quatro prefeitos e dez secretários de educação, algo pouco comum para quem ocupa um cargo comissionado, com nomeação a cada gestão municipal. “Não peço para ficar, tenho sido convidado para ficar. Ao longo das gestões, sempre demos visibilidade e ‘vendemos’ bem o trabalho de educomunicação feito na rede. Trato muito bem as pessoas e lido bem com as diferenças, tentando criar consensos. Meu trabalho aqui é técnico, ajudei a implementar e reestruturar a área. Minha luta é dar visibilidade para a educomunicação”, declara.

CONHEÇA ALGUNS PROJETOS DO IMPRENSA JOVEM

- [Imprensa Jovem cria campanha no Setembro Amarelo](#)
 - [Estudantes do Imprensa Jovem entrevistam Secretário Municipal de Educação](#)
 - [Iniciativa promove revitalização do muro da escola](#)
 - [Alunos do Imprensa Jovem participam da 12ª edição da Campus Party](#)
 - [Arrecadação de alimentos e brinquedos para instituições da região da Penha](#)
 - [Imprensa Jovem RC Mídia Jovem visita estande de tecnologia na Bienal do Livro](#)
 - [Alunos de educação infantil participam de agência de notícias mirim](#)
-

BALANÇO: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA CAPITAL PAULISTA

75. COSTA, Elisângela Rodrigues da. *Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo*. Doutorado em Ciências da Comunicação, USP, 2018. Entrevista com a pesquisadora realizada em 12/9/2020

Por conta de sua pesquisa⁷⁵ sobre a política paulistana de educomunicação, Elisângela Rodrigues aponta como principal diferença da cidade a existência de uma política pública para o tema. “Há legislação e política pública implementada na capital paulista. Isso é fruto da luta e articulação de muitos educadores, e não tenho dúvida que Carlos Lima é uma figura importante nesse processo. Está garantida a perenidade da ação educacional enquanto política municipal, e não só como ação pontual de uma gestão”, afirma. Para ela, o oferecimento de remuneração para os professores participantes é essencial para o êxito do Programa Imprensa Jovem. Isso se soma a outro grande diferencial da cidade em relação a outras redes públicas, de acordo com Rodrigues: o pagamento pelos horários de estudo e aperfeiçoamento coletivos, chamados de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação).

Além do estímulo financeiro, para a pesquisadora a liberdade que o Imprensa Jovem oferece aos professores é fundamental. “Se fosse um programa totalmente padronizado, a adesão não seria a mesma, pois os professores precisam sentir-se à vontade. Já vi casos de cidades implementarem programas de educação rígidamente e falharem”, comenta.

Essa autonomia também favorece a adaptação do programa às múltiplas realidades escolares. Nas visitas às escolas para sua pesquisa, Rodrigues encontrou cenários distintos: há escolas que participam do programa e contam com os Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs), com laboratórios de informática bem equipados e estruturas acima da média, enquanto outras possuem diversas limitações. “Na configuração atual, o programa pode se adequar às diferentes vivências, às demandas de cada escola, e assim ser potencializado”, diz a pesquisadora. No entanto, é importante considerar que, como neste trabalho não foram contatados professores e alunos que participam do Programa, não é possível compreender como o Imprensa Jovem é recebido e percebido na ponta. Eventuais queixas e críticas ao projeto, à sua condução pela escola e ao relacionamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) com cada unidade escolar devem ser consideradas para uma análise do êxito do Programa.

O alcance de somente 1,6% do número total de alunos da rede paulistana chama a atenção por ser um número baixo, ainda mais para um projeto que opera há quase 20 anos. Não foi possível obter dados da adesão das escolas ao Programa ao longo dos anos, nem a lista de escolas participantes a cada ano, o que permitiria reflexões sobre a expansão do Imprensa Jovem pela rede e a continuidade das escolas no Programa, por exemplo.

Desde 2018 o número de escolas participantes pouco variou, levantando a hipótese de que um mesmo grupo de escolas tenha participado do Imprensa Jovem nos últimos anos.

O impacto atual do Programa vai além dos alunos participantes, ressalta Rodrigues. “As ações do Imprensa Jovem quase sempre têm impacto coletivo, como programas de rádio nos intervalos e produção de notícias para internet. Isso envolve a comunidade escolar, pode estimular a participação indireta de outros estudantes e pode tornar os alunos participantes como uma referência para a escola e também para outros contextos”, completa. Também é necessário que professores e gestão escolar tenham interesse no Programa, afirma a pesquisadora. Ela se deparou, por exemplo, com casos em que a direção da escola tinha interesse no Imprensa Jovem, mas não havia professores dispostos a assumir o projeto, e vice-versa.

Para Carlos Lima, coordenador do Núcleo de Educomunicação da SME, o desinteresse dos professores e equipes escolares pode estar ligado ao preconceito pedagógico. “Ainda é forte a visão autoritária de que o aluno não pode comunicar, não pode ser protagonista nem ser empoderado. Mesmo com uma proposta aberta e adaptável, o Imprensa Jovem muitas vezes é incompreendido”, afirma Lima. Ele cita o exemplo de uma escola que queria encerrar as atividades do Programa porque os alunos tocaram uma música de

funk no intervalo. Isso só não ocorreu porque o Núcleo intensificou o contato e as visitas naquela unidade, conseguindo desconstruir o estigma dos profissionais da escola. “Faria a diferença se houvesse um educador como ponto focal em cada escola. Seria possível articular ações com todos os componentes curriculares e toda a comunidade escolar, fomentando também a educação midiática e outras práticas presentes no currículo”, diz Lima.

O coordenador também explica que, apesar de oficialmente o processo de implementação do currículo municipal estar concluído, na prática a situação é diferente. Por conta da documentação extensa que foi enviada para os professores, ele relata que há escolas que ainda estão estudando o material e realizando as devidas adaptações. “2019 foi o primeiro ano em que o currículo, de fato, começou a ser aplicado nas escolas, despertando dúvidas e necessidades de ajustes. O ano de 2020, que poderia consolidar o uso do documento, trouxe os desafios da pandemia. Ainda vai levar um tempo para ele ser amadurecido em toda a rede”, afirma Lima. Diante dessas questões com o currículo, ele acredita que os projetos com educação perderam espaço, principalmente para a adesão e envolvimento de novos professores.

Rodrigues concorda que o Imprensa Jovem poderia ser ampliado e atender mais estudantes da rede, com melhor definição dos critérios de participação dos alunos

e mais incentivo para os professores realizarem as formações. Com as novas demandas do currículo paulistano, ao mesmo tempo em que ficam evidentes os benefícios do maior investimento no programa e em sua maior articulação com a rede, sua expansão parece difícil, considerando a relação delicada do Programa dentro da SME. Os critérios de participação dos alunos são um ponto em aberto e também uma oportunidade: uma melhor definição das regras de participação no Imprensa Jovem poderia justificar ainda mais os objetivos do Programa e fundamentar sua ampliação para mais escolas.

O trabalho conjunto de toda a escola, conectando educomunicação e educação midiática, é fundamental para Daniela Machado, coordenadora do [EducaMídia](#)⁷⁶. Para ela, o currículo paulistano, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promove a educação midiática por meio de habilidades que estimulam o acesso, análise, criação e participação crítica no ambiente informacional e midiático, em todos os seus formatos, tanto impressos quanto digitais. “Uma grande conquista de São Paulo é oferecer o ensino de informática, com conteúdo distribuído para todo o ensino fundamental, professores especializados e estrutura física. A articulação da informática com as demais disciplinas potencializa em muito o trabalho com educação midiática, por propiciar vivências e imersões digitais na prática”.

76. Projeto do Instituto Palavra Aberta que capacita professores e organizações de ensino no processo de educação midiática para jovens, além de engajar a sociedade sobre a importância do tema

A situação da estrutura das escolas e dos laboratórios de informática também não foi contemplada neste trabalho, o que ajudaria a diagnosticar a real conjuntura do ensino de tecnologias de aprendizagem na rede municipal.

Apesar das dificuldades relatadas com o Programa Imprensa Jovem, Machado vê a situação da capital paulista como positiva e avançada, se comparada à realidade do ensino público do país - que possui nível baixo, como exemplificado ao longo deste trabalho, sobretudo no Capítulo 1. "Os prêmios e reconhecimentos recebidos pela cidade ressaltam a importância do trabalho que vem sendo feito. No entanto, as dificuldades da rede paulistana são parecidas com as do restante do Brasil: é preciso tratar a educação midiática como uma nova alfabetização interdisciplinar e integrada, sem isolá-la numa disciplina. As potencialidades da rede e os trabalhos já existentes devem ser mobilizados para construir essa nova realidade", declara a coordenadora, que destaca o fato de São Paulo ser uma referência para instituições públicas e privadas de todo o país. Ela também resalta o trabalho com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que apresentam princípios urgentes e atuais e contribuem para a formação cidadã das crianças e adolescentes.

Para Rodrigues e Machado, o oferecimento de formações para os professores sobre educomunicação é algo primoroso,

já que a realização de formação continuada é um enorme gargalo para a docência brasileira. Essas formações poderiam ser melhor articuladas e estruturadas para além de cursos curtos e pontuais, contribuindo para disseminar a expansão da educação midiática e da educomunicação pela rede.

Há também o desafio da Secretaria colocar em diálogo suas diversas frentes de atuação, como o currículo, a educomunicação e a informática, de maneira a construir um caminho sólido e unificado. “Na minha visão, a perspectiva da educomunicação é a mais rica, mas entendo que São Paulo possui diversos elementos arrojados, como um currículo com proposta de educação midiática. Quanto mais diálogo, união e amadurecimento, melhor será o resultado”, afirma Rodrigues.

Machado lembra que um trabalho com educação midiática bem executado no ensino fundamental traz ganhos enormes para os estudantes, já que no ensino médio a BNCC propõe o aprofundamento de questões abordadas no ciclo anterior. “Com a juventude cada vez mais conectada, de forma precoce, é fundamental o desenvolvimento de capacidade crítica e atuação cidadã. No nível fundamental, sobretudo nos anos finais, os jovens em geral fazem uso constante das redes sociais e outras mídias - é o momento propício para prepará-los para nosso tempo, tratando-os como protagonistas e respeitando sua autonomia”, declara a coordenadora.

Esse é o desafio governamental que permeia a vida dos mais de 740 mil estudantes que, todos os dias, vão (ou deveriam ir) para a escola pública oferecida pela Prefeitura de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; WILSON, Carolyn. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. 1. ed. Brasília: Unesco, UFTM, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>>. Acesso em: 29 out. 2020.

ALGORITMOS: você está no controle? | Ricardo Cappa | TEDxBrasilia. Publicado pelo canal TEDx Talks. [S. l.: s. n.]. 2010, 7 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wBz-xWPo1Fc>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 31, n. 2, p. 211–236, 2017.

ANDERSON, Chris. A cauda longa do mercado de massa para o mercado de nicho. Revista HSM Management/Reproduzido em BH1: Marketing e Tecnologia, 2018. Disponível em: <<http://www.bh1.com.br/administracao-de-marketing/a-cauda-longa-do-mercado-de-massa-para-o-mercado-de-nicho/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

ANNUNCIATO, Pedro. Prefeitura de São Paulo começa consulta pública sobre novo currículo alinhado à Base. Nova Escola, 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/5236/prefeitura-de-sao-paulo-fara-consulta-publica-sobre-novo-curriculo-alinhado-a-base>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

APRESENTAÇÃO O Currículo da Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/52812.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ARENDDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Zigmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELMIRO, Marcia. Digital influencers e os adolescentes. Disponível em: <<https://institutoinfantojuvenil.com.br/digital-influencers-e-os-adolescentes/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

BERNOFF, Josh; LI, Charlene. *Groundswell: Winning in a World Transformed by Social Technologies*. Brighton: Harvard Business School Press, 2008.

BOUNEGRU, Liliana; GRAY, Jonathan; MAURI, Michele; VENTURINI, Tommaso. A Field Guide to Fake News: A Collection of Recipes for Those Who Love to Cook with Digital Methods. *Public Data Lab – Research Report*, p. 1–64, 2017. Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=3024202>>. Acesso em: 09 out. 2020.

BUCCI, Eugênio. *Sobre ética e imprensa*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

BUCKINGHAM, David. *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. London: Polity Press, 2003.

_____. Cultura Digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37–58, set./dez. 2010.

BULLA, Beatriz. Entrevista: 'Atacar a imprensa é tática política'. *Estadão*, 2018. Disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,entrevista-atacar-a-imprensa-e-tatica-politica,70002611678>>. Acesso em: 27 set. 2020.

CALÇADE, Paula. O Brasil está mesmo alfabetizado?. *Nova Escola*, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado>>. Acesso em: 27 out. 2020.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

CARRILHO, Kleber.; MARKUS, Kleber. Narrativas na construção de marcas: storytelling e a comunicação de marketing. *Revista Organicom*, v. 11, p. 128–136, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139224/134566>>. Acesso em: 23 set. 2020.

CARTILHA de Segurança para Internet. CERT.br, 2012. Disponível em: <<https://cartilha.cert.br/livro/cartilha-seguranca-internet.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2020.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

CASTRO, Fábio. 'Fake news' têm 70% mais chance de viralizar que as notícias verdadeiras, segundo novo estudo. *Estadão*, 2018. Disponível em: <<https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,fake-news-se-espalham-70-mais-rapido-que-as-noticias-verdadeiras-diz-novo-estudo,70002219357>>. Acesso em: 29 set. 2020.

CAUFIELD, Michael. What reading laterally means?. Pressbooks, 2017. Disponível em: <<https://webliteracy.pressbooks.com/chapter/what-reading-laterally-means/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

CHAVES, Gabriel Teixeira Lara; MAIA, Wagner Felipe Patricio; KEHDY, Bernardo Okazaki; TAVARES, Gabriel Jerônimo. Implicações políticas, sociais e éticas da popularização de deep fakes por meio de softwares livres. In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/14431>>. Acesso em: 06 out. 2020.

CONTEÚDOS relevantes e integrados são fundamentais para efetividade nas campanhas, afirma Kantar Millward Brown. E-Commerce Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/conteudos-relevantes-e-integrados-sao-fundamentais-para-efetividade-nas-campanhas-afirma-kantar-millward-brown/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

CORRÊA, Luciana et al. Influenciadores mirins no Youtube Brasil e o impacto mercadológico. In: *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_kids_online_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

COSTA, Elisangela Rodrigues da. *Educomunicação e políticas públicas: estudo comparativo de educação midiática nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro e de São Paulo*. Orientador: Ismar de Oliveira Soares. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. Versões impressa e eletrônica.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). *Anuário Brasileiro de Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A8272E08C630172E36A69B02113>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CULTURA das Mídias e Educação. Publicado pelo canal lucilapesce. [S. l.: s. n.]. 2010, 7 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RMXkFozK0qE>>. Acesso em: 24 set. 2020.

CURRÍCULO da Cidade – Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

CURRÍCULO da Cidade – Tecnologias para Aprendizagem. Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/47275.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CURRÍCULO Integrador da Infância Paulistana. Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DANDO voz à comunidade | Rene Silva | TEDxPedradoPenedo. Publicado pelo canal TEDx Talks. [S. l.: s. n.]. 2015, 18 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A56feDb1UF4>>. Acesso em: 24 set. 2020.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

DERAKHSHAN, Hossein; WARDLE, Claire. INFORMATION DISORDER: *Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe, 2017. Disponível em: <<https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>>. Acesso em: 02 out. 2020.

DIGITAL 2020: Brazil. Data Reportal, 2020. Disponível em: <<https://datareportal.com/reports/digital-2020-brazil>>. Acesso em: 14 out. 2020.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Ministério da Educação. Brasília, DF, D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 14 out. 2020.

EMILIANO JOSÉ. *Imprensa e poder: ligações perigosas*. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia; São Paulo: Hucitec, 1996.

ENTENDA o que é a Web 2.0. Folha de S. Paulo, 2006. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml>>. Acesso em: 29 set. 2020.

ESPECIALIZAÇÃO lato sensu em Educação na ECA/USP. Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.cca.eca.usp.br/especializacao_latu_sensu_educacao>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ESTUDO Kantar Millward Brown – AdReaction 2016. IAB Brasil, 2016. Disponível em: <<https://iabbrasil.com.br/estudo-kantar-millward-brown-adreaction-2016/>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

FACEBOOK remove rede de contas falsas relacionada ao PSL e a gabinetes da família Bolsonaro. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/07/08/facebook-remove-rede-de-contas-falsas-relacionada-ao-psl-e-a-gabinetes-da-familia-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 03 out. 2020.

‘FAKE news’ é termo impreciso para retratar fenômeno atual, dizem acadêmicos. Folha de S. Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/02/fake-news-e-termo-impreciso-para-retratar-fenomeno-atual-dizem-academicos.shtml>>. Acesso em: 22 set. 2020.

FERNANDES, Marcelo Cama Proença. A nova lei sobre direito de resposta e a liberdade de imprensa. Migalhas, 2016. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/depeso/239139/a-nova-lei-sobre-direito-de-resposta-e-a-liberdade-de-imprensa>>. Acesso em: 30 set. 2020.

FORTALEZA tem maior PIB do Nordeste e o 9º maior do Brasil. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/12/16/veja-quais-sao-as-cidades-mais-ricas-do-ceara-maioria-esta-na-grande-fortaleza.ghtml>>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAIDAR, Rodrigo. STF decide que Lei de Imprensa é inconstitucional. Conjur, 2009. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2009-abr-30/lei-imprensa-inconstitucional-decide-supremo>>. Acesso em: 30 set. 2020.

HATCH, Mark. *The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers*. 1. ed. Nova York: McGraw-Hill Education, 2013.

IDENTIDADE Parcelada. Escola de Jornalismo Énois, 2018. Disponível em: <<http://escoladejornalismo.org/identidadeparcelada/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

IMPLEMENTAÇÃO da BNCC – Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Todos pela Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/172.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

INICIATIVA pioneira em São Paulo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) leva case de sucesso para a Suécia. Unesco, 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/rio-20/single-view/news/pioneer_media_and_information_literacy_mil_initiative_in_s/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ITO, Carolina. Unesco propõe referências para alfabetização midiática. Plural: Observatório de Comunicação e Cidadania, 2013. Disponível em: <<https://www2.faac.unesp.br/blog/obsmidia/2013/04/30/unesco-propoe-referencias-para-alfabetizacao-midiatica/>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

MALULY, Luciano Victor Barros. O jornalista alternativo. Observatório da Imprensa, 2010. Disponível em: <<http://www.observatorio-daimprensa.com.br/imprensa-em-questao/o-jornalista-alternativo/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MASSAROLO, João Carlos. Storytelling Transmídia: Narrativa para multiplataformas. *Tríade*, v.1, n.2, p. 335–347, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/1764/1646>>. Acesso em: 04 out. 2020.

MATHIAS, Ronaldo. Do consumo da identidade à identidade do consumo: o que fazer com a diferença. *Revista Novos Olhares*, n. 13, p. 48–56, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/download/51395/55462/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

MEDIA Ownership Monitor Brasil. Disponível em: <<https://brazil.mom-rsf.org/br/>>. Acesso em: 22 set. 2020.

MENA, Fernanda. 'A Máquina do Ódio' revela engrenagem digital do tecnopopulismo. Folha de S. Paulo, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/07/a-maquina-do-odio-revela-engrenagem-digital-do-tecnopopulismo.shtml>>. Acesso em: 27 set. 2020.

MOLL, Jaqueline (org.). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 set. 2020.

OBJETIVOS de Desenvolvimento Sustentável. ODS Brasil, 2020. Disponível em: <<https://odsbrasil.gov.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

OLIVEIRA, Diego. Territórios de afinidades. Meio & Mensagem, 2016. Disponível em: <<https://www.meioemensagem.com.br/home/opinioao/2016/04/06/territorios-de-afinidades.html>>. Acesso em: 18 out. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica, aponta IBGE. G1, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/19/mais-da-metade-dos-brasileiros-de-25-anos-ou-mais-ainda-nao-concluiu-a-educacao-basica-aponta-ibge.ghml>>. Acesso em: 27 out. 2020.

OLIVEIRA, Vinícius de. Projeto brasileiro de educação midiática fica entre os 6 melhores do mundo. Porvir, 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/projeto-brasileiro-de-educacao-midiatica-fica-entre-os-6-melhores-do-mundo/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

O QUE são e para que servem as diretrizes curriculares?. Todos pela Educação, 2018. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 14 out. 2020.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, D (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81–98.

PESQUISA Akatu 2018 – Panorama do Consumo Consciente no Brasil: desafios, barreiras e motivações. Akatu, 2018. Disponível em: <<https://www.akatu.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

PESQUISA Conselho de Classe – 1ª edição. Fundação Lemann e Ibope Inteligência, 2014. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/conselho-de-classe-1a-edicao>>. Acesso em: 22 set. 2020.

PETRARCA, Fernanda Rios. O Jornalismo no Brasil: a gênese de uma profissão. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

PIMENTA, Angela. Claire Wardle: combater a desinformação é como varrer as ruas. Observatório da Imprensa, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/credibilidade/claire-wardle-combater-desinformacao-e-como-varrer-as-ruas/>>. Acesso em: 03 out. 2020.

POLÍTICOS tentaram ocultar informação mais de 500 vezes durante a campanha. ABRAJI Ctrl+X, 2018. Disponível em: <<http://www.ctrlx.org.br/noticia/politicos-tentaram-ocultar-informacao-mais-de-500-vezes-durante-a-campanha>>. Acesso em: 22 set. 2020.

PÓS-VERDADE na era da informação, por Alexis Wichowski. Publicado pelo canal Fecomercio SP. [S. l.: s. n.]. 2017, 23 min, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lmDegclAX70>>. Acesso em: 25 set. 2020.

RATIER, Rodrigo. Da expectativa à realidade. Nova escola, 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/10034/da-expectativa-a-realidade>>. Acesso em: 14 out. 2020.

RATIER, Rodrigo. David Buckingham fala sobre Educação para as mídias. Nova Escola, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/879/david-buckingham-fala-sobre-educacao-para-as-midias>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

RELATÓRIO de Atividades 2013. FGV-EAESP – Centro de Estudos em Sustentabilidade (GVces), 2013. Disponível em: <<http://relatorio2013.gvces.com.br/comunicacao-e-sustentabilidade.php>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

RELATÓRIO de monitoramento global de educação para todos 2008. Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Paris: UNESCO, 2007.

RIBEIRO, Ana Paula. Polarização das redes sociais faz sociedade viver estado de 'incivilidade', diz historiador. O Globo, 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/polarizacao-das-redes-sociais-faz-sociedade-viver-estado-de-incivilidade-diz-historiador-22127223>>. Acesso em: 22 set. 2020.

RICO, Rosi. "A maioria dos países foca no que ensinar e tende a dar autonomia no como". Nova Escola, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7929/a-maioria-dos-paises-foca-no-que-ensinar-e-tende-a-dar-autonomia-no-como>>. Acesso em: 28 out. 2020.

ROBÓTICA na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/robotica-na-rede-municipal-de-ensino-da-cidade-de-sao-paulo/12/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SAMPAIO, Cristiane. Relatório do Intervozes denuncia crescimento da violência contra jornalistas. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/10/25/relatorio-do-intervozes-denuncia-crescimento-da-violencia-contra-jornalistas>>. Acesso em: 25 set. 2020.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. Lei Nº 13.941 de 28 de Dezembro de 2004. São Paulo, SP, 2004. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME Nº 5.792 de 14 de Dezembro de 2009. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5792-de-15-de-dezembro-de-2009/detalhe>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME Nº 7.991 de 13 de Dezembro de 2016. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7991-de-14-de-dezembro-de-2016/detalhe>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SARAIVA, Alessandra. Município de São Paulo permanece como o mais populoso do país, aponta IBGE. Valor Econômico, 2020. Disponível em: <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/08/27/municipio-de-sao-paulo-permanece-como-o-mais-populoso-do-pais-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SHELLER, Fernando. 'Redes sociais têm de responder pela polarização que causam'. Estadão, 2017. Disponível em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral/redes-sociais-tem-de-responder-pela-polarizacao-que-causam,70001749156>>. Acesso em: 22 out. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação da USP*, v. 28, n. 20, p. 60–69, mai./jun./jul./ago. 2002.

SINOPSES Estatísticas da Educação Básica. INEP, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SOARES, Ismar. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MELO, J. M. (Orgs). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil: 2012/2013*. Brasília: IPEA, v. 4, p. 169–202, 2013.

_____. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Revista Comunicação & Educação*, ano XIX, n. 2, 2014.

_____. Introdução à Edição Brasileira. In: APARICI, R. (Org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 7–28.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUPREMO julga Lei de Imprensa incompatível com a Constituição Federal. Supremo Tribunal Federal, 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/vernoticiadetalle.asp?idconteudo=107402>>. Acesso em: 22 set. 2020.

STF: Dez anos do julgamento histórico que revogou lei de imprensa. Migalhas, 2019. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/quentes/299406/stf-dez-anos-do-julgamento-historico-que-revogou-lei-de-imprensa>>. Acesso em: 22 set. 2020.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

TREVISAN, Claudia. Brasil é terreno fértil à desinformação, dizem especialistas. Estadão, 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-terreno-fertil-a-desinformacao-dizem-especialistas,70002213869>>. Acesso em: 22 set. 2020.

TRINDADE, Rodrigo. “Google monitora e seleciona o que você vê, mas porque você deixa”, diz CEO. UOL, 2018. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2018/12/11/audiencia-de-sundar-pichai-no-congresso-dos-estados-unidos.htm>>. Acesso em: 02 out. 2020.

VAZA Falsiane. Disponível em: <<https://vazafalsiane.com/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

VEJA como foi a construção do novo Currículo na cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/veja-como-foi-a-construcao-do-novo-curriculo-na-cidade-de-sao-paulo/1029/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VILELA, Pedro Rafael. Brasil tem pior cenário de pluralidade da mídia em 12 países analisados pelo RSF. Agência Brasil, 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-02/brasil-tem-pior-cenario-de-pluralidade-da-midia-em-12-paises>>. Acesso em: 22 set. 2020.

WEBER, Demétrio. As capitais com as maiores redes de ensino. Educa 2022, 2020. Disponível em: <<https://www.educa2022.com/post/as-capitais-com-maiores-e-menores-redes-de-ensino>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

WOLTON, Dominique. *É preciso salvar a comunicação*. São Paulo: Paulus, 2006.
