

Competências midiáticas para o pensamento crítico e a aprendizagem significativa

Marcelo Duarte¹
Vera Lúcia Duarte Ferreira²
Gisele Benck de Moraes³

doi.org/10.47585/dil.ens.aprend.05

Introdução

A preocupação com o impacto do trabalho dos meios de comunicação na sociedade é tão antiga quanto os próprios meios. Desde seu estabelecimento, eles foram entendidos como dispositivos de relevância para o cotidiano social e como tal tornaram-se objeto de estudo para as ciências sociais e as humanidades. No entanto, a maior parte das pesquisas acadêmicas percebe e se utiliza dos meios de comunicação como mediadores dos acontecimentos sociais e não como produtores de sentido. Isso faz com que se consolide uma lacuna em relação aos efeitos do consumo midiático cotidiano na formação sociocultural dos sujeitos.

Esse consumo informacional, especialmente nos últimos 10 anos, intensificou-se a partir da conjuntura sociotecnológica, com o avanço das redes sociais e o estímulo para a produção de conteúdo em massa. Em meio a isso, estabeleceu-se um ecossistema midiático-digital poluído por estruturas político-ideológicas e fértil para a disseminação da desinformação, já evidenciando impactos, por

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Unipampa | E-mail: marcelorbduarte@gmail.com

2 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: veraferreira@unipampa.edu.br

3 Doutora. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo | E-mail: gbenck@upf.br

exemplo, em processos eleitorais⁴ e em decisões político-econômicas⁵. O cenário faz com que seja necessário promover uma nova discussão sobre o papel social dos meios de comunicação, o consumo informacional e sobre a sua relação com a formação escolar.

Nesse contexto, na busca por uma solução, estabelece-se o conceito de educação midiática, isto é, preparar os sujeitos para relacionar-se com os ambientes midiáticos e para lidar com o trabalho cotidiano dos meios de comunicação (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020). Apesar de ser uma conceituação recente, as raízes da educação midiática começaram a consolidar-se há quarenta anos, em 1982, com a Declaração de Grünwald, pela qual a Unesco reconheceu a importância de promover nos cidadãos uma compreensão crítica da comunicação (UNESCO, 2018) e que levaria, anos depois, à implementação de políticas públicas sobre o assunto ao redor do mundo.

O avanço mais significativo que o Brasil apresenta até o momento nesse sentido é a contemplação, mesmo que tímida, da educação midiática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está estruturada ao redor de competências que os alunos devem adquirir ao longo da sua formação escolar. Segundo Ferrari, Ochs e Machado (2020, p. 33), “a educação midiática permeia várias das competências gerais da Base e, em pelo menos duas, aparece de maneira mais explícita”. Isso dá brecha para desenvolver um trabalho aprofundado sobre a temática, em especial considerando o construto de competência midiática (FERRÉS; PISCITELLI, 2011).

Para uma breve compreensão, Ferrés e Piscitelli (2012, p. 77-78, tradução nossa) entendem a competência midiática como uma combinação de conhecimentos e destrezas que permitem aos sujeitos manter uma interação crítica “[...] com mensagens produzidas por outros e ser capazes de produzir e disseminar mensagens próprias”. Ou seja, teoricamente, ao adquirir essa competência midiática os sujeitos seriam capazes de estabelecer uma nova relação com os meios de comunicação e os ambientes midiáticos, com vistas a atender as expectativas, por exemplo, da Unesco ou também, de certa forma, o estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular.

Assim, neste capítulo, buscaremos, por um lado, compreender de que forma a educação midiática está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, explorar onde se encaixa a competência midiática na formação escolar. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, do tipo revisão narrativa (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), cujo objetivo é reunir contribuições teóricas que dêem sustentação à temática do trabalho. Além disso, reuniremos contribuições teóricas e práticas atreladas a experiências registradas ao redor do mundo a partir de políticas públicas sobre educação midiática.

4 DEUTSCHE WELLE. A guerra de mentiras no segundo turno. **DW Brasil**, 2022. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <<https://youtu.be/fEC9BBXn-Ju4>>. Acesso em: 20 out. 2022.

5 TARDÁGUILA, Cristina. Brasil importou o que houve de pior na eleição dos EUA e no referendo do Brexit. **Lupa**, 2018. Disponível em: <<https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2018/09/24/brasil-eua-brexit-noticias-falsas>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

A formação midiático-cultural dos sujeitos

Ao discutir sobre os estímulos que o ambiente social é capaz de enviar aos sujeitos durante toda a sua vida, sem interrupções, os meios de comunicação são talvez os componentes sociais que mais produzem esses estímulos. E longe estão de fazê-lo naturalmente, pelo contrário, o trabalho midiático em sua totalidade se traduz em estímulos propositais. Para melhor compreender as particularidades que transpassam essa questão e o que se propõe como alternativa formativa para ela, evidenciam-se aqui ideias sobre construção cultural, de Carey (2009); relação mídia-escola, de Reyes (1971); e educação midiática, de Buckingham (2003).

A palavra comunicação possui duas concepções diferentes e complementares, com origem comum na religião. Por um lado, uma visão de transmissão, que tem a ver com o deslocamento e o exercício de enviar informações, e, por outro, uma visão ritualista, que está relacionada ao ato de congregar, cultivar e comungar (CAREY, 2009). O objetivo de ambas concepções, segundo o referido autor, é o mesmo: controle social. A primeira faz isso através da conquista geográfica e o domínio por meio da informação, enquanto a segunda concretiza o objetivo com a união de pessoas em comunidades e servindo de contenedor para o agir social (CAREY, 2009).

Os avanços sociotecnológicos vividos na contemporaneidade não são fenômenos distantes de nenhuma das duas concepções da palavra comunicação. O propósito de controle social através da transmissão de informações se mantém firme, especialmente porque a nova tecnologia permite que o controle seja executado para além de qualquer barreira geográfica e com mais facilidade (CAREY, 2009). Da mesma forma, os mecanismos de comunicação ou de expressões comunicacionais contemporâneas continuam sendo ferramentas para a manutenção cultural e para a congregação dos sujeitos ao redor de, por exemplo, plataformas (CAREY, 2009).

As duas visões, de transmissão e ritualista, apesar de existirem em ideias diferentes, não são contrastantes e não se negam uma à outra. Elas oportunizam, juntas, formas concomitantes de perceber a realidade. Para Carey (2009, p. 16, tradução nossa), por exemplo, “se alguém analisa um jornal pela visão de transmissão, o verá como um instrumento de disseminação de notícias e conhecimentos [...]”; entretanto, a partir da visão ritualista, no jornal “o que é apresentado ao leitor não é pura informação, mas um retrato das forças em conflito no mundo”. As duas percepções colocam em evidência o lugar que os meios de comunicação ocupam na sociedade.

Lugar esse analisado há décadas e que, mesmo assim, não se chega a uma compreensão aprofundada, especialmente sobre os impactos que as estruturas de transmissão e manutenção cultural têm nos sujeitos e no coletivo social. Reyes (1971) atribui isso a certas lacunas de informação, como por exemplo de dados estatísticos em contexto latinoamericano sobre o assunto, o que impossibilita uma análise pontual dos efeitos do trabalho midiático em nível regional. Isso dificulta, ainda, qualquer proposição e ou promoção de políticas públicas, sejam direcionadas às questões propriamente midiáticas ou relacionadas à educação.

É nesse mesmo sentido que a referida autora relaciona o contexto escolar. Segundo ela, é preciso evidenciar que “[...] as instituições continuam repetindo normas didáticas de uma época em que os meios não existiam ou não tinham o grau de difusão que têm hoje” (REYES, 1971, p. 14, tradução nossa). Da mesma forma, cabe um registro nosso de que essa ideia foi expressa há mais de 50 anos atrás, mas continua vigente. O avanço tecnológico e midiático não foi acompanhado por uma transformação dos ambientes de ensino, nem curricular nem estruturalmente. Dificilmente o fariam, pois tais avanços midiático-tecnológicos têm ocorrido muito rápido..

Mesmo assim, não há como conceber um sistema de educação distante da realidade. Reyes (1971) pontua a importância de que as estruturas de ensino atuem para que as transformações tecnológicas sejam acompanhadas socialmente. Para isso, será preciso “cultivarmos, em crianças e jovens, flexibilidade intelectual, pensamento crítico e estabilidade emocional que, [...], possibilitem a união com os outros para um empreendimento comum de aspirações partilhadas” (REYES, 1971, p. 14, tradução nossa). No entanto, para que isso ocorra, é preciso que socialmente se tome consciência e se promova mudanças por dentro do próprio sistema.

É a partir de reivindicações como essa, somadas ao amadurecimento de ideias sobre o vínculo entre escola e ambientes midiáticos, que estabelecem-se os conceitos de *media education* e *media literacy*, expressões traduzidas respectivamente como educação midiática e letramento midiático e que não devem ser confundidas. Segundo Buckingham (2003, p. 04, tradução nossa), “a educação midiática, então, é o processo de ensinar e aprender sobre a mídia; já o letramento midiático é o resultado - o conhecimento e as habilidades que os alunos adquirem”. Isto é, para alcançar a condição de letramento é preciso, antes, promover a educação midiática.

Mas a educação midiática não tem a ver com utilizar-se dos meios de comunicação para ensinar ou utilizar produtos midiáticos enquanto materiais de estudo, como levar à sala de aula alguma reportagem temática (BUCKINGHAM, 2003). Isso, por sinal, já é feito à exaustão. O que se propõe é uma adequação, dos currículos e dos planos de aula para que os próprios meios de comunicação e os ambientes midiáticos sejam objetos de estudo. A mudança que se busca com a educação midiática está alicerçada na promoção do pensamento crítico nos educando para que, por exemplo, sejam capazes de analisar seu próprio consumo informacional.

Da mesma forma, como já mencionado, há que se entender o conceito de letramento midiático dentro do mesmo processo. Segundo Buckingham (2003, p. 36, tradução nossa), “[...] refere-se ao conhecimento, habilidades e competências que são necessários para usar e interpretar a mídia”. Ou seja, o letramento midiático é o objetivo e a partir dele devem ser pensadas e formatadas as estruturas, as ações e as atividades desenvolvidas no contexto da educação midiática. O próprio conceito já prevê que para ser considerado letrado midiaticamente o sujeito deverá desenvolver competências e habilidades, o que discutiremos neste trabalho.

Políticas públicas de educação midiática na Europa e no Brasil

Com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que permitissem acompanhar mais de perto os avanços tecnológicos, a Europa tornou-se referência na discussão da educação e do letramento midiático. Um levantamento mundial, realizado pelo movimento *Media Literacy Now* em 2021, mostrou que 7 dos 10 primeiros países do ranking apresentado são da Europa e o primeiro colocado é a Finlândia⁶. O Canadá, em quarto lugar, é o único da América entre os 10 primeiros e os Estados Unidos aparecem em décimo quinto. Essa predominância da Europa justifica direcionar nosso olhar às políticas de educação midiática desenvolvidas por lá.

A Finlândia, por exemplo, possui uma educação midiática transversalizada em sua estrutura educacional e presente em todo o percurso formativo, desde a creche. “Estudantes finlandeses estudam campanhas propagandistas famosas na história, aprendem sobre publicidade e veem como as estatísticas podem ser usadas para enganar as pessoas.” (CORD, 2022, n.p.). Nesse país nórdico, a educação midiática não é estudada isoladamente e sim utilizada como ferramenta para proporcionar olhares diferentes às demais temáticas estudadas na estrutura curricular escolar, compreendendo que a formação dos sujeitos deve ser uma formação integral.

Além disso, existe um consenso social quanto à preocupação sobre a desinformação, que leva a que a educação midiática seja valorizada na Finlândia. “Quando as pessoas são alfabetizadas em mídia, é mais provável que encontrem fatos relevantes, considerem um problema sob vários ângulos e tomem decisões informadas. Elas também são mais propensas a reconhecer e resistir a informações falsas.” (CORD, 2022, n.p.). Claramente, compreensões assim não se constroem de um dia para o outro e também não se consolidam sem apoios estruturais. Os resultados acabam refletindo não só em índices educacionais, mas também na vida cotidiana.

Esses mesmos resultados são almejados por outros países europeus que vêm se movimentando para melhorar, como o Reino Unido, que consta no décimo segundo lugar do ranking citado anteriormente. Por lá, as questões midiáticas são atribuição do Departamento para o Digital, Cultura, Mídia e Esportes (DCMS, na sigla em inglês), que possui status de ministério. O órgão atua, entre outras coisas, na elaboração de políticas públicas de enfrentamento à desinformação. Em 2021, por exemplo, o DCMS publicou o documento *Online Media Literacy Strategy* para orientar as ações do governo sobre educação midiática para a convivência online.

Para atender o estabelecido pela sua política pública no assunto, o Reino Unido estabelece anualmente um plano de implementação, na busca por “[...] capacitar as gerações atuais e futuras para serem melhores cidadãos digitais e apoiar a ambição de tornar o Reino Unido o lugar mais seguro

⁶ CARR, Joe. A new index shows that the US scores low on media literacy education. **Media Literacy Now**, 2021. Disponível em: <<https://medialiteracynow.org/a-new-index-shows-that-the-us-scores-low-on-media-literacy-education/>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

do mundo para estar online” (DCMS, 2021, p. 03, tradução nossa). Em consonância, o plano de ação para o biênio 2022-2023, está sustentado por três pilares: subsidiar organizações que promovam ações de educação midiática; trabalhar para atingir pessoas com menos acesso à informação; e expandir o programa de pesquisas sobre efetividade da educação midiática.

Tanto a Finlândia, o Reino Unido quanto qualquer país com bons resultados em educação midiática possuem algo em comum: as políticas públicas estabelecidas vêm acompanhadas por planos de ação e o correto investimento de recursos públicos, algo que não é tarefa simples em países como o Brasil, onde tem-se registros de ineficiência do investimento público em relação aos resultados da educação básica (BEGNINI; TOSTA, 2017). Ainda assim, é possível vislumbrar primeiros passos para implementar transformações maiores. As brechas possibilitadas pela BNCC são alguns deles, mas requerem atenção especial, por exemplo, à formação docente.

Embora a discussão sobre políticas públicas que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre o consumo midiático seja recente na América Latina, existem precedentes que possibilitam marcar distâncias com as políticas europeias. Diferentemente da Europa, aqui predomina o conceito de educomunicação, entendido como “[...] um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos” (SOARES, 2011, p. 44), um conceito originado nas discussões sobre a relação entre mídia e escola no século XX.

No Brasil, há duas experiências educomunicacionais de maior significância: na cidade de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro (COSTA, 2017). Em São Paulo, a temática está contemplada já na estrutura administrativa municipal. A Portaria Nº 7.849, de 1º de dezembro de 2016, editada pela Secretaria Municipal de Educação, estabelece o Núcleo de Educomunicação, vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo e compondo a Coordenadoria Pedagógica. Entre as suas atribuições estão o desenvolvimento de projetos de educomunicação junto às unidades educacionais, bem como a formação continuada de professores sobre o assunto (SÃO PAULO, 2016).

Outras normativas anteriores e também posteriores criam e regulamentam projetos de educomunicação a serem desenvolvidos na rede municipal de ensino de São Paulo. Um dos que chama nossa atenção é o projeto de implementação da educação ambiental. Em suas diretrizes estão previstas ações voltadas à educomunicação, buscando a transversalização da temática (SÃO PAULO, 2020). O fato de que todas as ações ocorram dentro do Núcleo Técnico de Currículo e da Coordenadoria Pedagógica evidencia a importância dada pela administração municipal, entendendo o papel que a educomunicação cumpre no sucesso de outras políticas públicas.

Por sua vez, o município do Rio de Janeiro possui uma concepção diferente. A educomunicação é vista de forma mais ferramental, isto é, como a utilização de recursos midiáticos como complemento dos processos educativos. Para operacionalizar isso, em 1993, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou a MultiRio, uma empresa pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Segundo sua lei de

criação, ela visa “[...] a promoção de ações educativas através da geração, produção e difusão de dados, sons e imagens” (RIO DE JANEIRO, 1993, Art. 2). Entre os materiais produzidos pela MultiRio estão programas de rádio e TV, videoaulas, podcasts, livros, entre outros.

Apesar de que toda a empresa gira em torno da promoção da educomunicação, há duas repartições cujo trabalho central está na análise da relação mídia e educação. Por um lado, a Assessoria de Articulação Pedagógica, que entre suas atribuições estão identificar demandas da Secretaria Municipal de Educação e avaliar a qualidade pedagógica dos produtos desenvolvidos (RIO DE JANEIRO, 2021). Por outro lado, a Diretoria de Mídia e Educação, que além de produzir os materiais também atua junto à Secretaria na promoção da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino para utilizarem os materiais (RIO DE JANEIRO, 2021).

Como apontamos anteriormente, é fundamental marcar as diferenças entre as políticas públicas da Europa e as observadas na América Latina ou Brasil, diferenças que particularmente são conceituais e teóricas, mas que decorrem em experiências práticas também diferentes. As ações locais estão relacionadas a um entendimento dos recursos midiáticos enquanto mediadores de mensagens, o que talvez não seja suficiente para o contexto contemporâneo e hiperconectado. Já as políticas públicas da Europa, associadas ao conceito de *media literacy*, entendem os recursos midiáticos como produtores de sentido a serem analisados por si sós.

Competências midiáticas e a aprendizagem significativa

A preocupação do Reino Unido acaba sendo a mesma de outros pesquisadores que buscam compreender como é possível mensurar e avaliar a efetividade da educação midiática. Apesar de que não esperamos consolidar neste trabalho uma postura nesse sentido, pretendemos fazer relações teóricas que venham a colaborar para proposições futuras. Entre elas, acreditamos que os resultados da educação midiática precisam estar alinhados aos interesses dos educandos, de forma a que possam encontrar sentido e utilidade nos conhecimentos atualizados. Esse entendimento alicerça-se na Teoria da Aprendizagem Significativa (doravante, TAS) de Ausubel⁷ (2000).

Segundo Ausubel (2000), a formação do conhecimento do sujeito se dá em um processo que começa pela interação com algo novo, desencadeia-se no que ele chama de aprendizagem significativa e resulta em novos significados. Basicamente, o autor diz que um novo conhecimento ou significado só é possível porque o sujeito relaciona o novo objeto de interesse com um conhecimento que já faz parte da sua estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2000). A partir desse processo de aprendizagem significativa, o sujeito apropria-se do novo conhecimento ao ponto de torná-lo parte da sua percepção, a qual será capaz de utilizar em outros contexto e situações.

⁷ David Ausubel (1918-2008) foi um psicólogo estadunidense com importante contribuição nos campos da psicologia da educação e da ciência cognitiva.

O processo futuro de significação de novos conhecimentos vai depender, segundo Ausubel (2000, p. 78, tradução nossa), “[...] de capacidades cognitivas como representação simbólica, abstração, categorização e generalização”, o que permitirá ao sujeito, posteriormente, estabelecer inter-relações entre os objetos de conhecimento. As novas unidades de significação, que passam a compor a estrutura cognitiva desse sujeito, consolidam-se na forma de competências e habilidades, que serão fundamentais não só para dar continuidade aos processos de significação como também uma melhor vivência cotidiana nos espaços e âmbitos sociais.

É especialmente a partir dessa última concepção que consideramos relevante a significação, isto é, a aprendizagem de conhecimentos midiáticos e a consolidação de competências para lidar com os ambientes midiáticos e com os meios de comunicação. Nesse sentido, e considerando a importância de estabelecer maneiras de avaliação da educação midiática, aproximamo-nos do construto de Ferrés e Piscitelli (2012), que preveem seis dimensões midiáticas relevantes para uma avaliação integral da competência informacional: 1. Linguagem; 2. Tecnologia; 3. Processos de Interação; 4. Processos de Produção e Difusão; 5. Ideologia e Valores; e 6. Estética.

A proposição dos referidos autores está subdividida em dois âmbitos de participação dos sujeitos na relação midiática. Por um lado, os autores chamam de ‘âmbito de análise’ aquele que entende os sujeitos como receptores das mensagens midiáticas; por outro, no ‘âmbito de expressão’ compreendem os sujeitos como produtores de mensagens (FERRÉS; PISCITELLI, 2012). Concomitantemente, cada um dos âmbitos, dentro de cada uma das dimensões propostas, dividem-se em capacidades que necessariamente devem ser identificadas nos sujeitos para que eles possam ser considerados ou não competentes midiaticamente.

Entretanto, Ferrés e Piscitelli (2012) não estabelecem esse construto como algo definitivo. Apesar de ter validado-o com 50 especialistas em educação midiática ao redor do mundo, os autores entendem possível e necessária a flexibilidade do construto. “Propõem-se umas dimensões e uns indicadores genéricos e flexíveis, confiando em que serão adaptados a cada situação educacional concreta, em função da idade e do nível cultural das pessoas com as que se pretende trabalhar.” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 77, tradução nossa). De fato, analisando *en passant*, algumas capacidades previstas podem ser redundantes e descartadas em uma adaptação.

Considerando a conjuntura midiática, tecnológica e social, a partir de um olhar de preocupação com a desinformação, é possível limitar a competência midiática ao entendimento do âmbito de análise (recepção de mensagens), mantendo as dimensões, e condensar algumas capacidades, oferecendo uma redação mais clara e atual. Da mesma forma, acreditamos que, diferente do que é proposto por Ferrés e Piscitelli (2012), os indicadores (e conseqüentemente os instrumentos que busquem medi-los) precisam estar aplicados a um contexto ou produto midiático específico e não apenas direcionados a uma compreensão geral da competência do sujeito.

Uma adaptação como essa dos indicadores possibilitaria resultados mais claros, já que os sujeitos teriam uma melhor compreensão dos questionamentos feitos. Também permitiria, por

exemplo, que futuros encaminhamentos fossem mais concretos. Acreditamos que, em tese, conhecendo pontualmente os níveis da competência midiática dos sujeitos, as propostas curriculares e planos de ensino para a implementação da educação midiática em sala de aula poderão ser mais assertivas. Com isso, dariam-se as condições para que o sujeito possa significar as novas unidades de conhecimento e, conseqüentemente, ser capaz de estabelecer-se enquanto sujeito reflexivo.

Considerações finais

As relações estabelecidas entre as competências midiáticas e a aprendizagem significativa, bem como o resgate de teorias e de exemplos de aplicação, permitem consolidar o vínculo entre a educação midiática, o processo de ensino-aprendizagem e os resultados socioculturais que se podem alcançar por meio dela. Nesse sentido, consideramos que os objetivos propostos foram atingidos, particularmente quanto a verificar a importância da educação midiática na formação escolar. Entretanto, entendemos que será necessário um comprometimento estrutural para avançar sobre o assunto no Brasil, especialmente quanto a políticas públicas.

Além disso, será necessário promover uma estrutura de capacitação docente, tanto na formação inicial quanto continuada, que possibilite a abordagem da educação midiática dentro da estrutura curricular. Sem uma formação adequada, que deve estar embasada no desenvolvimento de competências docentes necessárias para tal, haverá dificuldades, principalmente para a abordar a temática de maneira transversal. O professor precisa não só ter conhecimentos pontuais sobre o assunto, mas também saber de que forma abordá-lo em sua aula e de que maneira avaliar os seus educandos. Será uma avaliação quantitativa? Será qualitativa? Será mista?

Este trabalho abre novos questionamentos dentro da pesquisa sobre a temática, que servirão não só para encaminhar os nossos próximos passos, mas também para instigar aos leitores uma reflexão que leve ao aprofundamento teórico. Entendemos que, por ser uma temática com poucos anos de pesquisa, muitos dos caminhos ainda estão sendo construídos, tanto teóricos quanto práticos, mas, ainda assim, são movimentações necessárias para avançar e dar lugar a transformações maiores. Tão necessárias em contextos diferentes, essas transformações serão consequência de trabalhos como este que buscam respostas e também novos questionamentos.

Referências

AUSUBEL, David. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. New York: Springer, 2000.

BEGNINI, Sergio; TOSTA, Humberto Tonani. A eficiência dos gastos públicos com a educação fundamental no Brasil: uma aplicação da Análise Envoltória de Dados (DEA). **Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 46, p.43-59, jan./abr.2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n46p43>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge, UK: Polity, 2003.

CAREY, James. **Communication as culture: essays on media and society**. New York: Routledge, 2009.

CORD, David J. Alfabetização midiática finlandesa impede a desinformação. **This is Finland**, 2022. Disponível em: <<https://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/alfabetizacao-midiatica-finlandesa-impede-a-desinformacao/>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

COSTA, Elisângela Rodrigues. Políticas Públicas e Educação Midiática no Brasil: os exemplos de São Paulo e Rio de Janeiro. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017.

DCMS - DEPARTMENT FOR DIGITAL, CULTURE, MEDIA AND SPORT OF THE UNITED KINGDOM. **Online Media Literacy Strategy**. London: The Crown, 2021.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Media competence: articulated proposal of dimensions and indicators. **Comunicar**, Huelva, SP, v. 19, n. 38, p. 75-82, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>>. Acesso em: 24 set. 2022.

JACKIW, Elizandra; HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Educomunicação e alfabetização midiática: diálogos freireanos na América Latina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

REYES, Reina. **¿Para que futuro educamos?** 2. ed. Montevideo: Alfa, 1971.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 48.970, de 10 de junho de 2021**. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Empresa Municipal de Múltiplos Meios. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 35, n. 64, 11 jun. 2021.

_____. **Lei nº 2.029, de 18 de outubro de 1993**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Empresa Municipal de Múltiplos Meios. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 22 out. 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 45, de 30 de novembro de 2020**. Define diretrizes educacionais para a implementação da Educação Ambiental no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, ano 65, n. 226, p. 16, 01 dez. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.849, de 1º de dezembro de 2016**. Estabelece normas complementares sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. São Paulo, SP, ano 61, n. 225, p. 17, 02 dez. 2016.

UNESCO. Paris. **Ata da 205ª reunião do Conselho Executivo da Unesco, de 3 de outubro de 2018**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265509>>. Acesso em: 20 out. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>>. Acesso em: 02 dez. 2022.