



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE, CULTURA E ARTE
BACHARELADO EM JORNALISMO

EVELYN ALENCAR PERES PAGAN

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO
DA DISCIPLINA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA TABELIÃO EXPEDITO
PEREIRA (JUAZEIRO DO NORTE, CE)

JUAZEIRO DO NORTE

2026

EVELYN ALENCAR PERES PAGAN

**EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO
DA DISCIPLINA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA TABELIÃO EXPEDITO
PEREIRA (JUAZEIRO DO NORTE, CE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Jornalismo, Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte, Universidade Federal do Cariri, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharela em Jornalismo.

Orientador: Profa. Dra. Isadora Meneses Rodrigues.

JUAZEIRO DO NORTE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

P128e Pagan, Evelyn Alencar Peres.

Educação midiática no ensino fundamental: um estudo de caso da disciplina Cultura Digital na escola tabelião expedito pereira (Juazeiro do Norte, CE) / Evelyn Alencar Peres Pagan. -2026.

125 f. il.: color. 30 cm.

(Inclui bibliografia, p. 66-70).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Cariri.
Universidade Federal do Cariri, Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Artes, Curso de Jornalismo, Juazeiro do Norte, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Isadora Meneses Rodrigues.

1. Educação Midiática. 2. Cultura Digital. 3. Ensino fundamental. 4.
Escola pública. 5. Comunicação e educação. I. Rodrigues, Isadora Meneses - orientadora
II. Título.

CDD 070

Bibliotecária: Maria Eliziana Pereira de Sousa – CRB 15/564

EVELYN ALENCAR PERES PAGAN

**EDUCAÇÃO MIDLÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO
DA DISCIPLINA CULTURA DIGITAL NA ESCOLA TABELIÃO EXPEDITO
PEREIRA (JUAZEIRO DO NORTE, CE)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Jornalismo, Instituto
Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte,
Universidade Federal do Cariri, como requisito
parcial para obtenção do grau de Bacharela em
Jornalismo.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ISADORA MENESES RODRIGUES**
Data: 31/03/2026 16:00:19-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Isadora Meneses Rodrigues (Orientadora)
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Documento assinado digitalmente
 **IVAN SATUF REZENDE**
Data: 31/03/2026 17:35:00-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ivan Satuf Rezende
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA LOTIF ARAUJO**
Data: 01/04/2026 09:31:14-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Juliana Lotif Araújo
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

JUAZEIRO DO NORTE, 27 DE MARÇO DE 2026

Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro e Zilma, que, com esforço incansável e amor incondicional, lutaram dia após dia para que nada me faltasse. Foram vocês que tornaram possível cada passo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde, cautela e discernimento para chegar até aqui. A Tua Graça é o meu sustento.

Aos meus pais, Pedro e Zilma, por nunca medirem esforços para me ajudar e serem o pilar da minha vida.

Aos meus irmãos, avós e demais familiares que sempre torceram por mim.

Ao meu parceiro, Kéven, por ser meu porto seguro e meu ponto de paz durante todo o processo.

As minhas amigas e parceiras de curso, Clara e Jáfyá, por terem me acompanhado, apoiado e sido meu alicerce desde o primeiro dia de aula. E aos demais companheiros de curso, que durante esses quatro anos me ajudaram, direta ou indiretamente.

A todos os meus amigos que me apoiaram desde o início dessa jornada. Em especial Laiz e Jakeline, vocês têm um lugar especial no meu coração.

A minha orientadora, Isadora, e ao seu parceiro, João, pelo apoio e compartilhamento de conhecimentos. Suas orientações foram essenciais para a construção desta pesquisa.

A todos que me ajudaram para que esse trabalho se concretizasse, em especial a gestão da Escola Tabela Expedito Pereira.

RESUMO

Analisa como os pressupostos da Educação Midiática se manifestam na organização curricular e nas práticas pedagógicas da disciplina Cultura Digital em uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte, Ceará. Desenvolve uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso realizado na Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Tabela Expedito Pereira. Inicialmente, realiza um mapeamento das escolas públicas municipais com o objetivo de identificar iniciativas relacionadas ao trabalho com mídias no ensino fundamental. Em seguida, seleciona a disciplina Cultura Digital como objeto de investigação e procede à análise de documentos curriculares e institucionais, além da realização de entrevistas com sujeitos envolvidos na disciplina. Para o tratamento dos dados, utiliza a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A partir desse procedimento, constrói categorias analíticas fundamentadas nos pressupostos da educação midiática. Os resultados evidenciam que a disciplina Cultura Digital representa um avanço institucional ao inserir a temática das mídias no currículo escolar, porém revelam aproximações ainda limitadas com os fundamentos críticos da educação midiática. A análise também observa a predominância de práticas voltadas ao uso técnico das tecnologias, enquanto dimensões relacionadas à análise crítica das mídias, à compreensão de seus processos de produção e circulação e à participação cidadã aparecem de forma pontual. Por fim, conclui que a disciplina constitui uma porta de entrada para a Educação Midiática no contexto escolar, mas demanda maior investimento estrutural, formativo e pedagógico para fortalecer a formação crítica de estudantes no ambiente digital.

Palavras-chave: Educação Midiática; Cultura Digital; ensino fundamental; escola pública; comunicação e educação.

ABSTRACT

This study analyzes how the assumptions of Media Literacy manifest themselves in the curricular organization and pedagogical practices of the Digital Culture subject in a municipal public school in Juazeiro do Norte, Ceará. The research develops a qualitative approach, through a case study carried out at the Tabela Expedito Pereira Full-Time Elementary School. Initially, the study maps municipal public schools with the aim of identifying initiatives related to working with media in elementary education. Then, the research selects the Digital Culture subject as the object of investigation and proceeds to analyze curricular and institutional documents, in addition to conducting interviews with subjects involved in the subject. For data processing, the research uses the content analysis technique, as proposed by Laurence Bardin (2016), developed in three stages: pre-analysis, exploration of the material, and treatment of results and interpretation. From this procedure, the study constructs analytical categories based on the assumptions of media literacy. The results show that the Digital Culture discipline represents an institutional advancement by including the theme of media in the school curriculum; however, they reveal still limited approaches to the critical foundations of media literacy. The analysis also observes the predominance of practices focused on the technical use of technologies, while dimensions related to the critical analysis of media, the understanding of their production and circulation processes, and civic participation appear only sporadically. Finally, this study concludes that the discipline constitutes an entry point to Media Literacy in the school context, but demands greater structural, formative, and pedagogical investment to strengthen the critical training of students in the digital environment.

Keywords: Media Literacy; Digital Culture; elementary education; public school; communication and education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IA	Inteligência Artificial
MEC	Ministério da Educação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 COMUNICAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA.....	13
2.1 Modelos clássicos de comunicação e evolução histórica.....	13
2.2 A consolidação da internet como ambiente comunicacional.....	17
2.3 Concentração de poder e controle algorítmico nas plataformas digitais.....	20
3 PÚBLICO INFANTOJUVENIL E PRÁTICAS MIDIÁTICAS DIGITAIS.....	22
3.1 Consumo midiático por crianças e adolescentes: hábitos e plataformas.....	22
3.2 Riscos estruturais, comerciais e informacionais no ambiente digital.....	24
3.3 Riscos relacionais e comportamentais no ambiente digital.....	26
4 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: FUNDAMENTOS GERAIS.....	32
4.1 Emergência histórica da Educação Midiática.....	32
4.2 Alfabetização Midiática e Educação Midiática.....	35
4.3 Dimensões da Educação Midiática.....	38
4.4 Educação Midiática Digital: especificidades do ambiente conectado e no contexto escolar.....	40
5 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM JUAZEIRO DO NORTE.....	45
5.1 O Município de Juazeiro do Norte.....	45
5.2 Mapeamento das práticas de educação midiática nas escolas públicas.....	47
5.3 Apresentação da escola e da disciplina de Cultura Digital.....	49
5.4 Análise da disciplina Cultura Digital à luz da educação midiática.....	51
5.4.1 Abordagem técnica e instrumental.....	54
5.4.2 Abordagem Crítica.....	55
5.4.3 Abordagem ética e cidadã.....	58
5.4.4 Condições de implementação da disciplina.....	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
APÊNDICE A – MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUAZEIRO DO NORTE.....	71
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	74
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1.....	76
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2.....	85
APÊNDICE E - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALISADAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos meios de comunicação de massa, especialmente a partir do século XX, culminaram na grande rede de informações que nos cerca atualmente, principalmente no que se refere ao meio digital. Neste sentido, assim como o surgimento da escrita teve um grande impacto como forma de comunicação para a humanidade, a era dos computadores e da informação também é vista como uma importante transformação, revolucionando o processo comunicativo. Com a criação de novas tecnologias, novas fronteiras foram criadas e a produção de conhecimento passou a ser mais completa e dinâmica quando comparada aos tempos remotos (De Barros, Souza e Teixeira, 2021).

É nesse âmbito que emergem as plataformas digitais, ambientes virtuais no qual se concentram uma variedade de produção de conteúdos, trocas de informação, lógicas algorítmicas e os mais diversos tipos de socialização entre diversos indivíduos, um ambiente onde se é possível, ao mesmo tempo, produzir e consumir informação. No entanto, para além de uma forma de comunicação e produção “descentralizada”, existem nesse ambiente virtual plataformas que controlam esses algoritmos e que moldam as formas de interação entre os próprios usuários, são as denominadas *Big Techs* (Morozov, 2018).

Diante desse cenário marcado pela centralização de poder da informação, circulação dos mais diversos tipos de conteúdos e mediação algorítmica das interações, torna-se fundamental uma educação capaz de formar sujeitos críticos, que sejam capazes de compreender, analisar e participar de forma consciente no ambiente digital. É nesse âmbito que se insere a Educação Midiática, que, segundo Buckingham (2022), torna-se um direito fundamental ao permitir o entendimento mais crítico da produção e consumo das mídias, garantindo assim uma maior transformação social.

No contexto educacional brasileiro, a proposta da educação midiática tem sido amplamente discutida por diferentes órgãos governamentais e instituições, ganhando maior visibilidade especialmente diante dos avanços tecnológicos que possibilitam o acesso à informação em múltiplos espaços e temporalidades, incluindo o ambiente escolar. Nesse cenário, torna-se pertinente refletir sobre as propostas curriculares voltadas ao uso das mídias, sobretudo no contexto digital, considerando seu potencial formativo na constituição de sujeitos críticos, especialmente crianças e adolescentes.

É nessa perspectiva que se insere a disciplina Cultura Digital, implementada na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, com o propósito de incorporar

práticas relacionadas ao uso das tecnologias no cotidiano escolar. Diante desse contexto, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: em que medida a disciplina Cultura Digital, implementada na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, aproxima-se ou se distancia dos pressupostos da Educação Midiática?

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar como os pressupostos da educação midiática se manifestam na organização curricular e nas práticas pedagógicas da disciplina Cultura Digital na Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Tabelião Expedito Pereira, considerando o contexto da política educacional do município de Juazeiro do Norte.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: mapear as iniciativas e práticas relacionadas à educação midiática nas escolas públicas municipais de Juazeiro do Norte; identificar, nos documentos curriculares e nas entrevistas realizadas, as concepções, práticas e finalidades atribuídas à disciplina Cultura Digital; analisar a disciplina à luz dos pressupostos da educação midiática, com base nas categorias construídas a partir da análise de conteúdo; e relacionar as práticas observadas com o referencial teórico da educação midiática, identificando aproximações, limites e potencialidades no contexto investigado.

Para responder ao problema proposto, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso da disciplina Cultura Digital na rede municipal de ensino. Inicialmente, realizou-se um mapeamento das escolas de ensino fundamental de Juazeiro do Norte, com o objetivo de identificar a implementação de projetos ou disciplinas voltados ao trabalho com mídias. Em seguida, procedeu-se a escolha do objeto de estudo e a análise de documentos curriculares e institucionais, bem como à realização de entrevistas com sujeitos diretamente envolvidos com a disciplina.

Os dados foram examinados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (2016). O procedimento foi desenvolvido em três etapas fundamentais: inicialmente, realizou-se a pré-análise, etapa voltada à organização do material, leitura flutuante dos documentos e entrevistas e definição do corpus da pesquisa; em seguida, procedeu-se à exploração do material, com a definição das unidades de registro e de contexto, bem como a decodificação dos dados; por fim, realizou-se o tratamento dos resultados e sua interpretação, etapa em que foram construídas quatro categorias¹ analíticas fundamentadas

¹ Na preparação deste trabalho, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial ChatGPT (OpenAI) para auxiliar na organização inicial de temas em categorias analíticas durante o processo de sistematização dos dados. O uso da ferramenta ocorreu em função da necessidade de apoio na organização do material empírico. A análise, categorização final e interpretação dos dados foram realizadas pela autora.

nos pressupostos da educação midiática, as quais orientaram a análise e discussão dos achados da pesquisa. O detalhamento completo do percurso metodológico, bem como das etapas de construção das categorias, encontra-se descrito no Capítulo 5.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, organizados de modo a contemplar os fundamentos teóricos, o percurso metodológico e a análise do objeto investigado. No segundo capítulo, discute-se a comunicação sob perspectivas históricas, abordando os modelos clássicos, a evolução dos meios e a consolidação da internet como ambiente comunicacional, bem como os processos contemporâneos de concentração de poder e controle algorítmico exercidos pelas *Big Techs*. O terceiro capítulo examina as práticas digitais de crianças e adolescentes no cotidiano, destacando padrões de consumo midiático e os principais riscos estruturais, informacionais, relacionais e comportamentais associados ao ambiente digital, como a desinformação, o *cyberbullying* e o *sexting*. No quarto capítulo, apresenta-se a emergência histórica e os fundamentos conceituais da educação midiática, estabelecendo distinções do conceito em relação à alfabetização midiática e ao letramento digital e discutindo suas dimensões analíticas, críticas e formativas, com ênfase também no contexto escolar.

O quinto capítulo dedica-se à apresentação do cenário local, contemplando o estudo de caso da disciplina Cultura Digital na Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Tabela Expedito Pereira, no município de Juazeiro do Norte. Neste capítulo, são expostos o mapeamento das práticas nas escolas municipais e a análise detalhada da disciplina à luz dos pressupostos da educação midiática, por meio da técnica de análise de conteúdo. Por fim, o sexto capítulo apresenta a síntese e a discussão dos resultados obtidos, evidenciando de que forma a disciplina Cultura Digital dialoga com os fundamentos da educação midiática, bem como seus limites e potencialidades no contexto investigado.

2 COMUNICAÇÃO E CULTURA MIDIÁTICA

Este capítulo tem como objetivo discutir a comunicação e a cultura midiática a partir de uma perspectiva histórica e teórica, considerando as transformações provocadas pelos diferentes meios e tecnologias ao longo do tempo. Parte-se dos modelos clássicos de comunicação, que conceberam o processo comunicacional como transmissão de mensagens, avançando para abordagens que reconhecem o papel ativo dos meios na organização da cultura e das relações sociais. Nesse percurso, busca-se compreender a consolidação da internet como ambiente comunicacional, as dinâmicas em rede promovidas pelas plataformas digitais e os processos contemporâneos de concentração de poder e controle algorítmico, de modo a evidenciar como essas configurações estruturam o atual ecossistema midiático.

2.1 Modelos clássicos de comunicação e evolução histórica

O desenvolvimento das teorias clássicas da comunicação está diretamente relacionado à consolidação dos meios de comunicação de massa no século XX, especialmente no contexto das duas guerras mundiais, período marcado por intensas disputas ideológicas e estratégias de propaganda. Conforme destacam Cordeiro *et al.* (2017), a chamada *Mass Communication Research*² foi impulsionada pelas inquietações acerca dos impactos desses meios sobre as audiências, sendo fortemente influenciada pelo ambiente político e social da época. Nesse cenário, emergem as primeiras tentativas sistemáticas de compreender os efeitos da mídia sobre o público, inaugurando um campo de estudos voltado à análise das relações entre comunicação, poder e sociedade.

A Teoria da Agulha Hipodérmica (ou teoria da Bala Mágica), formulada nas décadas de 1920 e 1930, e que “coincide com o período das duas guerras mundiais e com difusão em larga das comunicações de massa” (Wolf, 1999, p. 7), representa a primeira reação estruturada ao fenômeno das comunicações de massa. Como observa Wolf,

O principal componente da teoria hipodérmica é, de facto, a presença explícita de uma «teoria» da sociedade de massa, enquanto, no aspecto «comunicativo», opera complementarmente uma teoria psicológica da ação. Além disso, pode descrever-se o modelo hipodérmico como sendo uma teoria da propaganda e sobre a propaganda; com efeito, no que diz respeito ao universo dos meios de comunicação, esse é o tema central. Especialmente nos anos 20 e 30 apareceram estantes inteiras de livros que

² Expressão utilizada para designar o conjunto de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, a partir da década de 1930, voltadas à investigação sistemática dos efeitos e das funções dos meios de comunicação de massa sobre as audiências. (Cordeiro et al., 2017)

chamavam a atenção para os fatores retóricos e psicológicos utilizados pelos propagandistas. (Wolf, 1999, p. 7)

Nesse modelo, o processo comunicativo era entendido como assimétrico e intencional, voltado à produção de efeitos observáveis, especialmente no âmbito da propaganda política e comercial. Conforme Cordeiro *et al.* (2017), as primeiras pesquisas buscavam identificar quais estímulos seriam necessários para convencer indivíduos a aderirem a determinadas causas ou comportamentos, reforçando a crença na onipotência dos meios.

Nesse cenário inicial da *Mass Communication Research*, destaca-se também a contribuição de Harold Lasswell, considerado um de seus fundadores. De acordo com Cordeiro *et al.* (2017), em 1927, Lasswell já havia publicado uma obra dedicada à análise da propaganda utilizada durante a Primeira Guerra Mundial, consolidando seu interesse pelos efeitos sociopolíticos da comunicação. Por volta dos anos 1930, período associado ao auge da teoria hipodérmica, ele formulou um paradigma analítico que se tornaria referência nos estudos da área, estruturado a partir das seguintes questões: quem? diz o quê? através de que canal? com que efeito? (Cordeiro *et al.*, 2017)

Segundo Wolf (1999), embora o modelo revele o contexto histórico em que surgiu e esteja vinculado aos pressupostos behavioristas da teoria hipodérmica, surpreende sua permanência como esquema analítico mesmo após a revisão dessa perspectiva. O autor observa que, se para a teoria behaviorista o indivíduo submetido aos estímulos da propaganda apenas reagia sem oferecer resistência, a evolução posterior da *communication research* passou a explicitar que, na influência das comunicações de massa, intervêm as resistências que os destinatários opõem de diversas formas.

Nesse movimento de revisão, ganha destaque, a partir da pesquisa realizada por Lazarsfeld, Berelson e Gaudet em 1944, a Teoria do Fluxo da Comunicação em Dois Tempos (Cordeiro *et al.* 2017). Diferentemente da concepção hipodérmica, essa perspectiva emerge de um estudo empírico sobre comportamento eleitoral e introduz um elemento decisivo na compreensão dos efeitos da mídia: o papel do líder de opinião. Esse novo paradigma rompe com o pressuposto central da Teoria da Agulha Hipodérmica, ao abandonar a ideia de que a mensagem dos meios de comunicação de massa exerce influência direta e imediata sobre a audiência. (Cordeiro *et al.* 2017)

Posteriormente, o próprio Lazarsfeld revisa essa formulação. Como observam Cordeiro *et al.* (2017), emissor e receptor deixam de ser concebidos como posições fixas e isoladas, passando a ser analisados de forma recíproca no interior das relações sociais. Desse

modo, a teoria contribui decisivamente para a superação do modelo da “bala mágica” e para a consolidação de uma visão mais complexa e relacional da comunicação.

Ainda no contexto das formulações clássicas do campo, destaca-se a Teoria Matemática da Comunicação, também conhecida como Teoria da Informação ou Modelo de Shannon e Weaver, apresentada em 1949 (Cordeiro *et al.*, 2017). A preocupação fundamental desses estudiosos, que trabalhavam em uma companhia telefônica de Nova York, consistia em transmitir o maior número possível de mensagens em um curto espaço de tempo, reduzindo ao máximo a interferência de ruídos no canal. O sistema comunicacional era concebido, portanto, como um processo técnico, mecânico e instrumental, estruturado em termos de fonte de informação, transmissor, canal, receptor e destino (Cordeiro *et al.*, 2017). Conforme destacam:

O foco do estudo desses pesquisadores era quantitativo. Isto é, buscavam medir a quantidade de informação que poderia ser enviada por um canal (mecânico) sem distorção. A preocupação era evitar a distorção da mensagem e o aparecimento de ruídos que poderiam interferir na sua transmissão. (Cordeiro *et al.*, 2017, p. 70)

Uma das principais críticas dirigidas à Teoria Matemática da Comunicação refere-se ao fato de que seu modelo seria mais adequado para descrever a comunicação entre máquinas do que os processos comunicativos entre seres humanos. Tal crítica decorre de sua própria origem, uma vez que a teoria foi concebida no âmbito da engenharia de telecomunicações, ademais, a comunicação permanecia sendo vista como linear, de um ponto a outro (Cordeiro *et al.*, 2017).

É importante considerar que cada uma dessas vertentes desempenhou papel fundamental na consolidação do campo da comunicação. Tais teorias devem ser compreendidas à luz do contexto social, político, econômico e conceitual em que foram formuladas, evitando-se julgamentos simplificadores que as classifiquem como verdadeiro, falso, certo ou errado. Trata-se, antes, de diferentes posicionamentos teóricos, elaborados para responder a problemas específicos de seu tempo, cujas contribuições continuam a influenciar os estudos contemporâneos da comunicação (Cordeiro *et al.*, 2017). Até então, as principais teorias da comunicação concentravam-se nos efeitos das mensagens, na mediação interpessoal ou na eficiência técnica do processo comunicativo, mantendo como pressuposto comum uma concepção linear da comunicação. A partir da segunda metade do século XX, contudo, observa-se a emergência de importantes rupturas no modo de compreender a comunicação.

Nesse cenário, destaca-se a contribuição de Marshall McLuhan. Em oposição à ideia de neutralidade técnica, McLuhan (2005) propõe que os meios de comunicação sejam

entendidos como extensões do ser humano. Para o autor, cada tecnologia amplia funções físicas, sensoriais ou cognitivas, reorganizando a forma como os indivíduos percebem e experienciam o mundo. Desde ferramentas que prolongam partes do corpo até sistemas elétricos que projetam o próprio sistema nervoso no ambiente, toda extensão tecnológica introduz novos padrões de interação social e cultural.

As consequências sociais e pessoais de qualquer meio, ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos, constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos. (McLuhan, 2005, p. 21)

Assim, compreender a comunicação implica reconhecê-la não apenas como transmissão de mensagens, mas como um processo que molda e é moldado pela cultura. A partir dessa noção, McLuhan (2005) formulou sua tese de que “o meio é a mensagem”, ressaltando que a verdadeira mensagem de um meio não reside no que ele transmite, mas nas mudanças de escala, ritmo e padrões que introduz nas relações humanas. Observa-se que, em uma cultura habituada a fragmentar e compartimentar fenômenos como forma de controlá-los, torna-se particularmente desconcertante reconhecer que, do ponto de vista prático e operacional, é o meio, e não o conteúdo, que constitui a verdadeira mensagem (McLuhan, 2005). Desse modo, os modelos clássicos de comunicação contribuíram para a sistematização inicial do campo, ao delimitar elementos fundamentais do processo comunicacional. No entanto, essas formulações também evidenciam limites que se tornam mais visíveis à medida que os meios de comunicação se transformam e passam a assumir papéis cada vez mais complexos na organização da vida social.

A história da comunicação mostra como cada período foi moldado pelos meios disponíveis. Briggs e Burke (2006) destacam que cada inovação técnica reorganizou a forma de registrar e difundir informações. A imprensa de tipos móveis, criada por Gutenberg no século XV, permitiu a reprodução em larga escala e lançou as bases da comunicação de massa, que só se consolidou no século XX. No século XIX, a fotografia (primeira metade) e o cinema (final do século) introduziram novas linguagens visuais e transformaram a experiência pública. O rádio, cujas bases tecnológicas surgiram no final do século XIX, consolidou sua “era da difusão” no início da década de 1920, com marcos como a KDKA³ em 1920 e as

³ A KDKA foi considerada a primeira estação de rádio a iniciar transmissões regulares, sendo um marco fundamental para o surgimento da chamada “era da difusão”. Localizada em Pittsburgh, nos Estados Unidos, ela foi inaugurada oficialmente no ano de 1920. (Briggs; Burke, 2006)

transmissões da BBC⁴ em 1922. A televisão, após experimentos nos anos 1920, estabeleceu-se como meio de massa em meados do século XX, especialmente a partir da década de 1950. Esse percurso culminou na internet, desenvolvida a partir de 1968–1969, que rompe com o modelo unidirecional por meio de sua estrutura e dos recursos que facilitam a interatividade e a troca descentralizada de informações.

Segundo De Barros, Souza e Teixeira (2021), os avanços tecnológicos desenvolvidos ao longo dos séculos XX e XXI promoveram transformações profundas nos processos comunicacionais, alterando consideravelmente as formas de interação, de ensino e aprendizagem, bem como os modos de transmitir, registrar e preservar o conhecimento. Nesse contexto, a expansão dessas tecnologias abriu novos horizontes e possibilitou a criação de um ambiente virtual, que passou a refletir aspectos do mundo real.

É sob essa perspectiva que Lévy (1999) traz o conceito de ciberespaço, definido como um espaço de comunicação mundialmente interconectado, estruturado pela codificação digital e marcado pela fluidez, interatividade e hipertextualidade. Para o autor, esse novo meio integra e intensifica diferentes dispositivos de criação, armazenamento e circulação da informação, tornando-se um importante suporte de memória e comunicação na contemporaneidade.

A própria internet, como meio de comunicação, traz consigo uma nova forma de utilização até de outros meios de comunicação já utilizados e massificados ao longo das Eras. Na internet é possível ouvir o rádio, assistir programas de televisão, jornais, revistas, trocar mensagens instantâneas síncronas ou assíncronas, enfim, um universo de possibilidades comunicacionais surgiu com o advento da internet, do ciberespaço. (De Barros; Souza; Teixeira, 2021, p. 15)

Essa configuração evidencia que a internet não se constitui apenas como um novo meio de comunicação, mas como um ambiente comunicacional específico, cujas características técnicas e culturais resultam de um processo histórico determinado.

2.2 A consolidação da internet como ambiente comunicacional

Conforme apontam Rocha e Lins (2013), a origem da internet remonta à década de 1960, quando o sistema de defesa dos Estados Unidos desenvolveu um projeto destinado a criar uma rede de comunicação resistente a ataques, especialmente nucleares, assegurando a continuidade do fluxo de informações entre instituições acadêmicas e militares. Esse projeto,

⁴ A BBC (British Broadcasting Corporation), estabelecida em 1927 por Concessão Real, é a corporação pública da radiodifusão da Grã-Bretanha, criada como monopólio financiada por taxas de licença, com a missão de fornecer informação, entretenimento e educação. (Briggs; Burke, 2006)

denominado ARPANET⁵, estruturou-se como uma rede distribuída, na qual cada equipamento operava de maneira relativamente autônoma, o que permitia sua manutenção mesmo diante de danos em partes da estrutura. Tornou-se, assim, o embrião daquilo que mais tarde se configuraria como a rede mundial de computadores, representando um marco essencial para a consolidação do ambiente digital contemporâneo.

A ideia era bastante trivial: ao contrário de outras redes existentes, controladas de modo centralizado, seria criada uma rede em que cada equipamento seria relativamente autônomo e a comunicação se daria de modo distribuído. Com uma organização desse tipo, pedaços da rede que não fossem afetados por uma agressão poderiam manter-se em operação. (Rocha; Lins, 2013, p.13)

Rocha e Lins (2003) identificam quatro fases no desenvolvimento da internet: a primeira marcada pelo uso restrito da rede, dependente de grandes computadores e de conexões físicas diretas; a segunda caracterizada pelo acesso via linha discada e pela consolidação do hipertexto, das páginas e dos sítios, que passaram a interligar informações por meio de hiperlinks; a terceira resultante da popularização da banda larga, do aumento de conteúdos em imagem e áudio e da expansão de aplicações voltadas ao relacionamento interpessoal, como ambientes de encontro e jogos com avatares; e a quarta fase, definida pela diversificação de telas, sobretudo com o *smartphone*, momento em que a internet passa a integrar continuamente o cotidiano, potencializada pela computação em nuvem, que permite acesso permanente a dados em diferentes dispositivos e locais.

A radicalização desse processo é a comunicação direta e automática entre equipamentos, os mais diversos, sem a intervenção humana, conhecida como “Internet das coisas”. Esse é o momento que estamos vivendo nos dias atuais. (Rocha; Lins, 2013, p.14)

A consolidação da internet e a diversificação dos dispositivos de acesso estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que de acordo com o documento *Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais* (Brasil, 2025a), são compreendidas como um conjunto amplo de tecnologias que abrange redes, conteúdos, serviços e aplicativos digitais disponíveis no ambiente virtual, bem como dispositivos e ambientes conectados. Esse conjunto inclui, ainda, recursos como realidade virtual e aumentada, inteligência artificial (IA), robótica, sistemas automatizados, biometria, sistemas algorítmicos e processos de análise de dados, os

⁵ ARPANET (*Advanced Research Projects Agency Network*) foi uma rede de comunicações criada nos anos 1960 no âmbito do sistema de defesa dos Estados Unidos, com participação da comunidade acadêmica e militar, estruturada de forma descentralizada e distribuída, de modo a garantir a continuidade das comunicações mesmo em situações de ataque, constituindo o embrião da Internet atual (Rocha; Lins, 2003).

quais contribuem para a ampliação das interações e dos fluxos informacionais no ambiente digital.

De acordo com Castells e Cardoso (2006), a internet redefiniu as dinâmicas comunicacionais ao expandir fronteiras culturais e geográficas e possibilitar interações de “muitos para muitos”, criando um espaço comum sustentado pela conectividade entre milhões de usuários. O avanço, principalmente das tecnologias móveis, permitiu uma maior facilidade na criação, distribuição e compartilhamento de conteúdos na internet que, segundo De Barros, Souza e Teixeira (2021), também possibilitou novas formas de interação entre os próprios usuários, tornando a comunicação mais dinâmica e acessível.

Esses meios tornam a comunicação mais interativa e rompem limitações de tempo e espaço, permitindo que indivíduos acessem informações ou se conectem com outras pessoas de forma quase imediata, de modo que “com um smartphone à mão, todo tipo de comunicação é quase instantânea, mensagens podem ser encaminhadas a qualquer momento, por/para qualquer pessoa” (Vermelho *et al.*, 2014, p. 192).

São nesses meios de comunicação que emergem as plataformas digitais, que podem ser entendidas como ambientes online mediados por tecnologias que conectam diferentes atores em relações de troca, abrangendo atividades como trabalho, educação, lazer e entretenimento. Nesse conjunto, os sites e aplicativos de redes sociais configuram-se como um tipo específico de plataforma digital, embora existam outros formatos que também operam segundo essa lógica de intermediação tecnológica (Brasil, 2025a).

Diante desse cenário, os conteúdos que circulam na internet deixam de depender de um produtor fixo e passam a ser construídos de forma distribuída entre diferentes usuários, que compartilham, reinterpretam e ampliam o alcance das mensagens. De Barros, Souza e Teixeira (2021) destacam que a internet rompeu com o modelo unidirecional dos meios de massa, e possibilitou que antigos receptores também se tornassem emissores, tornando o fluxo comunicacional mais dinâmico e participativo.

Embora a internet tenha se desenvolvido a partir de uma lógica descentralizada, o que contribuiu para a ampliação de seu acesso em escala global, observa-se, especialmente na última década, uma tendência à concentração do uso em um número restrito de aplicações digitais. Essas aplicações são controladas majoritariamente por grandes empresas do setor tecnológico, frequentemente denominadas *Big Techs* (Brasil, 2023a).⁶

⁶ A Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Brasil, 2023a), é um documento elaborado sob coordenação da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, publicado em sua primeira versão em 2023, e em sua segunda versão em 2025. Tem como objetivo qualificar educadores, promover competências de leitura e participação crítica nas mídias, fomentar parcerias institucionais e conscientizar a sociedade sobre a importância

2.3 Concentração de poder e controle algorítmico nas plataformas digitais

Segundo Morozov (2018), em vez de circulação horizontal, as *Big Techs* - como Apple, Google, Facebook, Microsoft, Amazon e grandes corporações chinesas - concentram a infraestrutura de dados e controlam os algoritmos que organizam o fluxo das interações. Essa centralização molda o que é visto, discutido e valorizado online, ao mesmo tempo em que sustenta modelos de negócio baseados em vigilância e extração de dados.

As plataformas tecnológicas globais deixaram de ser vistas como companheiras inofensivas e invisíveis, empenhadas em amenizar, ou mesmo eliminar, as arestas da existência cotidiana – sempre em nome de um compartilhamento descomplicado e de uma transparência universal. Agora, tais plataformas são cada vez mais percebidas como um bloco poderoso, com interesses mercantis ocultos, lobistas e projetos de dominação do mundo. (Morozov, 2018, p.7)

No contexto do ambiente digital marcado pelas *Big Tecs*, observa-se que os próprios sistemas tecnológicos passam a exercer um papel ativo na mediação do acesso à informação. As redes sociais, por meio de mecanismos de personalização, organizam e selecionam os conteúdos apresentados aos usuários, oferecendo recortes específicos da realidade que podem influenciar percepções, opiniões e comportamentos. Essas dinâmicas estão associadas à lógica da chamada economia da atenção, na qual algoritmos baseados na coleta e no tratamento de dados pessoais orientam a distribuição de conteúdos e de publicidade personalizada, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos usuários nas plataformas digitais (Brasil, 2023a).

De acordo com Buckingham (2022)⁷, o ambiente midiático atual é caracterizado pela atuação dessas grandes empresas que não apenas fornecem infraestrutura técnica, mas moldam ativamente os modos de comunicação, expressão e acesso à informação. Nessa perspectiva, plataformas digitais como Instagram e Facebook não funcionam apenas como meios de distribuição de conteúdo, mas como formas culturais que moldam tanto o conteúdo quanto a maneira como os sujeitos se relacionam com ele, exercendo controle significativo sobre os fluxos de informação e comunicação. Ao interagir nesses ambientes, por meio de

da educação midiática para a cidadania e a democracia, incentivando o uso crítico, ético e seguro das mídias digitais (Brasil, 2023a).

⁷ David Buckingham é um educador e pesquisador britânico, reconhecido como uma das principais referências contemporâneas nos estudos sobre educação midiática, especialmente no que se refere às relações entre crianças, jovens e mídia. Professor emérito na Loughborough University e professor visitante no King's College London, desenvolve pesquisas na área desde a década de 1980. Sua produção teórica fundamenta-se, em grande medida, na análise das políticas, práticas pedagógicas e debates públicos do Reino Unido, contexto que funciona como base empírica de suas reflexões sobre educação midiática (Buckingham, 2022).

curtidas, compartilhamentos e produções de conteúdo, os usuários tendem a perceber tais práticas como expressões espontâneas de participação e liberdade, ainda que essas ações estejam atravessadas por lógicas algorítmicas e interesses comerciais definidos pelas próprias plataformas.

Diante do exposto, torna-se fundamental compreender o papel das plataformas digitais na mediação das práticas comunicacionais. Buckingham (2022) observa que é por meio da internet, sobretudo através desses serviços e ambientes digitais, que os usuários acessam diferentes tipos de mídias.

Temos de examinar as práticas – isto é, o que usuários e produtores estão fazendo, como e por que o fazem. Também temos de examinar o conteúdo efetivo que eles criam, compartilham e consomem. Não importa quem está envolvido. Para entender a mídia, já não temos de ver a mídia de “massa” ou os produtos de grandes empresas, mas também o que nós, como indivíduos, criamos e produzimos, e como usamos a mídia para nos comunicar. (Buckingham, 2022, p.29)

Dentro dessa realidade, compreender quem são esses usuários e como se engajam nesses ambientes torna-se ainda mais relevante quando consideramos crianças e adolescentes, que figuram entre os grupos mais presentes e ativos no ecossistema digital. Buckingham (2022) destaca que a vida desses sujeitos é profundamente atravessada por telas e ambientes digitais, o que amplia tanto suas possibilidades de expressão quanto sua exposição a diferentes riscos. Assim, ao analisar as práticas mediadas pelas plataformas, é fundamental observar também como esses públicos jovens participam, produzem e interpretam conteúdos nesses espaços, aspectos que serão abordados no capítulo seguinte.

3 PÚBLICO INFANTOJUVENIL E PRÁTICAS MIDIÁTICAS DIGITAIS

Este capítulo tem como objetivo analisar as práticas midiáticas do público infantojuvenil no contexto da crescente digitalização da vida cotidiana. Parte-se da compreensão de que crianças e adolescentes se inserem precocemente em ambientes mediados por tecnologias digitais, desenvolvendo hábitos de consumo, interação e produção de conteúdos que impactam diferentes dimensões de seu desenvolvimento. Assim, busca-se discutir, inicialmente, os padrões de consumo midiático e as plataformas mais utilizadas por esse público, para, em seguida, examinar os riscos estruturais, comerciais, informacionais, relacionais e comportamentais que atravessam o ambiente digital, evidenciando os desafios que marcam a experiência infantojuvenil nas mídias contemporâneas.

3.1 Consumo midiático por crianças e adolescentes: hábitos e plataformas

Como foi abordado no capítulo anterior, o desenvolvimento das TICs tem proporcionado impactos significativos nas sociedades contemporâneas, ao ampliar as possibilidades de conexão entre indivíduos, reduzir distâncias geográficas e intensificar os processos de produção e circulação do conhecimento. Contudo, apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a expansão dessas tecnologias também têm evidenciado problemáticas que despertam crescente preocupação. Nesse contexto, destaca-se o aumento do uso de aparelhos celulares e de telas por crianças e adolescentes, fenômeno que, nos últimos anos, tem mobilizado a atenção de familiares, educadores, profissionais da saúde e de órgãos voltados à proteção de direitos (Brasil, 2025a).

De acordo com a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2024* (NIC.br, 2024), cerca de 24,5 milhões de pessoas com idades entre 9 e 17 anos eram usuárias da internet no país, o que corresponde a 93% desse grupo etário. O levantamento também evidencia a intensificação do uso cotidiano da rede ao longo do tempo: entre 2015 e 2024, a proporção de usuários que acessavam a internet todos os dias ou quase todos os dias passou de 84% para 95%, enquanto o percentual daqueles que utilizavam a rede ao menos uma vez por semana reduziu-se de 11% para 3%, demonstrando a consolidação do acesso contínuo entre crianças e adolescentes.

Gomes e Gama (2024) destacam que as crianças atuais constituem a primeira geração a experimentar uma conectividade intensa e contínua, vivenciando simultaneamente oportunidades e desafios associados ao ambiente digital. Mesmo quando não interagem diretamente com dispositivos, muitas crianças ainda são impactadas por esse contexto, seja

pela ausência de acesso a tecnologias importantes para processos de aprendizagem e socialização, seja pela possibilidade de contato com conteúdos inadequados.

Nesse cenário, Prensky (2001) define como Nativos Digitais as gerações que cresceram, nas últimas décadas, imersas no cenário da rápida disseminação das tecnologias digitais, sendo considerados "falantes nativos" das linguagens que envolvem as novas tecnologias, como computadores, videogames e da internet, um comportamento que vai do jardim de infância até a faculdade. Essa constante convivência com as ferramentas digitais influenciou diretamente na forma que esses sujeitos pensam e processam informações. Suas características incluem a preferência por receber informações rapidamente, realizar multitarefas e processamento paralelo, priorizar gráficos em relação ao texto, funcionar melhor em rede e buscar gratificações e recompensas instantâneas.

A relação das novas gerações com as mídias é marcada por práticas cotidianas de uso, experimentação e produção simbólica que, segundo Prensky (2001), se diferenciam das gerações anteriores. Portanto, torna-se essencial ir além da descrição do uso midiático e observar como esse intenso engajamento digital, desde a infância, remodela aspectos do desenvolvimento individual, englobando as capacidades cognitivas em formação, o desenvolvimento emocional e social, bem como o modo particular de interação e engajamento com os conteúdos digitais.

A compreensão dessas transformações considera a própria natureza da cognição, entendida como um conjunto de processos individuais e distribuídos que se constituem nas interações sociais e culturais, envolvendo percepção, atenção, memória, linguagem e raciocínio (Silva; Silva, 2017). Dentro dessa perspectiva, é importante reconhecer que determinados períodos do desenvolvimento infantil são especialmente sensíveis a mudanças nesses processos. Cardoso-Leite *et al.* (2021) apontam que, entre 8 e 12 anos, ocorre um momento decisivo para o amadurecimento de habilidades cognitivas fundamentais, como as funções executivas e o controle atencional.

Esse cenário cognitivo e de desenvolvimento manifesta-se, de forma concreta, nas práticas de uso das mídias digitais por crianças e adolescentes no contexto brasileiro. Observa-se que o engajamento desse público ocorre, predominantemente, em plataformas de comunicação interpessoal e de compartilhamento audiovisual, amplamente incorporadas ao cotidiano juvenil, como aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais digitais (NIC.br, 2024). Tal padrão de uso evidencia a centralidade dessas tecnologias na organização das interações sociais e das experiências comunicacionais desse grupo etário.

Os resultados indicaram que o WhatsApp é a plataforma digital acessada com maior frequência por usuários de Internet de 9 a 17 anos (71%), seguida pelo YouTube (66%), pelo Instagram (60%) e pelo TikTok (50%). Indivíduos mais novos, de 9 a 10 anos (70%) e de 11 a 12 anos (71%), são usuários frequentes principalmente do YouTube. Já os de 13 e 14 anos são usuários frequentes principalmente do Instagram (78%) e do WhatsApp (73%). Para aqueles com 15 a 17 anos, o WhatsApp (91%) e o Instagram (81%) foram as plataformas acessadas mais frequentemente. (NIC.br, 2024, p. 22)

A distribuição do uso das plataformas digitais, conforme a faixa etária, revela uma reorganização progressiva das práticas midiáticas ao longo do desenvolvimento infantojuvenil. Enquanto crianças mais novas tendem a concentrar seu consumo em plataformas voltadas predominantemente ao conteúdo audiovisual, como o YouTube, adolescentes mais velhos demonstram maior inserção em redes sociais e aplicativos de mensagens, caracterizados por dinâmicas interativas e relacionais mais complexas, como o Instagram e o WhatsApp. Esse padrão de uso frequente, muitas vezes associado à criação de perfis próprios, indica uma participação mais ativa, contínua e personalizada nos ambientes digitais. Ainda assim, a inserção nesse espaço pode ocorrer também por meio de contas de terceiros ou de plataformas que não exigem identificação individual, o que evidencia diferentes níveis de autonomia, mediação e exposição no uso das mídias digitais (NIC.br, 2024).

Diante do contexto da ampla inserção de crianças e adolescentes no ambiente digital e das práticas por eles realizadas, faz-se necessário apontar os riscos aos quais esse público está exposto. Ainda que persistam desigualdades relacionadas ao acesso e à qualidade da conexão, a relação de crianças e adolescentes com o meio digital configura-se como um fenômeno presente nas infâncias e adolescências contemporâneas, exercendo influência sobre essas vivências de maneira direta ou indireta (Brasil, 2025a). Nesse sentido, a análise dos riscos associados a essa presença digital torna-se um passo fundamental para a compreensão crítica desse cenário.

3.2 Riscos estruturais, comerciais e informacionais no ambiente digital

No cenário de intensa imersão digital desde a infância, Zuchetto e Araújo (2019) destacam que as práticas midiáticas se articulam de forma estreita às lógicas do consumo, especialmente por meio da presença constante e, muitas vezes, implícita da publicidade nos diferentes meios de comunicação. Segundo os autores, crianças e adolescentes são expostos precocemente a conteúdos que orientam modos de pensar, agir e consumir, o que contribui

para a indução de desejos e comportamentos ainda na infância. Inseridos em um contexto tecnológico marcado por múltiplos atrativos e experiências lúdicas mediadas pela internet, esses sujeitos iniciam muito cedo o contato com dispositivos digitais, aprendendo rapidamente a manuseá-los e a interagir com conteúdos audiovisuais, o que reforça a centralidade das plataformas digitais em seu cotidiano.

Como nasceram em um mundo tecnológico, o acesso a aparelhos tecnológicos se inicia muito cedo, desde crianças aprendem a olhar vídeos infantis em tablets e celular, o que não demora a aprender a manuseá-los. Há que considerar que o uso comedido e cauteloso dessa ferramenta pode ser visto como positivo para o público infantil. No entanto, a transformação ocorrida com o advento da internet pode causar prejuízos aos infantes, de modo que quando crianças ou adolescentes estão utilizando aparelhos conectados a internet, elas estão expostas a cultura do consumo. (Zuchetto; Araújo, 2019, p.6)

Entre os riscos associados ao uso intensivo das plataformas digitais por crianças e adolescentes, destaca-se o estímulo a práticas constantes de exposição. Nesse cenário, Zappellini *et al.* (2020) apontam que a inserção de crianças e adolescentes no ambiente digital demanda atenção especial, uma vez que esses sujeitos estão expostos a uma ampla diversidade de conteúdos e não possuem, necessariamente, a mesma percepção que os adultos sobre os riscos e as consequências relacionados à exposição excessiva e ao controle de dados pessoais.

Livingstone e Stoilova (2021) propõem o modelo analítico CO:RE 4Cs para compreender os riscos online enfrentados por crianças e adolescentes, classificando-os em quatro categorias: exposição a conteúdos potencialmente nocivos (*content*), contatos prejudiciais (*contact*), envolvimento em condutas inadequadas (*conduct*) e participação em relações contratuais exploratórias (*contract*). Segundo as autoras, os riscos especificamente de contrato envolvem situações em que crianças e adolescentes podem ser explorados por interesses comerciais ou por serviços digitais inseguros, tornando-os vulneráveis a práticas como jogos de azar, marketing inadequado, fraudes e roubo de identidade. Soma-se a isso a existência de riscos transversais, como aqueles relacionados à privacidade, à saúde e ao tratamento justo, incluindo violações de privacidade em níveis interpessoal, institucional e comercial, bem como situações de desigualdade e discriminação, que podem atravessar todas as categorias do modelo proposto. (Livingstone; Stoilova, 2021). Entre os riscos mapeados nesse cenário, alguns têm ganhado maior destaque no contexto recente das práticas digitais.

Nos últimos anos, com a crescente usabilidade de dispositivos móveis e de tecnologias de inteligência artificial (IA) por indivíduos e organizações, tem-se destacado para além da privacidade e o uso excessivo prejudicial, a questão da circulação de conteúdos

falsos e enganosos (NIC.br, 2024). Nesse contexto, Wardle e Derakhshan (2017) abordam três categorias presentes no contexto da desordem informacional: a desinformação (*disinformation*), notícias falsas que são compartilhadas deliberadamente com o intuito de causar danos a uma pessoa, grupo social, organização ou país; a informação falsa (*misinformation*), informações falsas compartilhadas sem o intuito de causar danos; e a má-informação (*mal-information*), que possui informações baseadas na realidade, que são editadas e divulgadas com a intenção de causar danos.

Nesse contexto de desordem informacional, surge o termo *fake news*, que é amplamente empregado como uma forma corrente de designar conteúdos enganosos que circulam, sobretudo, sob a aparência de notícias. Esse uso popular não corresponde a um conceito único ou rigidamente definido, mas funciona como um rótulo genérico aplicado a informações que não atendem aos critérios de verificabilidade e interesse público associados à prática jornalística (Unesco, 2019).

Grande parte do discurso sobre fake news combina duas noções: informação incorreta e desinformação. Pode ser útil, no entanto, propor que a informação incorreta seja informação falsa que a pessoa que está divulgando acredita ser verdadeira. Desinformação é uma informação falsa e a pessoa que a divulga sabe que é falsa. É uma mentira intencional e deliberada, e resulta em usuários sendo ativamente desinformados por pessoas maliciosas. (Unesco, 2019, p. 48)

Dentro dessa realidade, nem toda informação falsa veiculada como notícia pode ser compreendida como *fake news* no sentido de desinformação, embora ambas representem obstáculos à capacidade da sociedade de compreender a realidade (Unesco, 2019). No contexto de ampla circulação de conteúdos online, esse cenário assume especial relevância para crianças e adolescentes, uma vez que a verificação da veracidade das informações recebidas, a avaliação da confiabilidade dos sites acessados e o conhecimento de estratégias adequadas de busca configuram-se como habilidades determinantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e do senso de responsabilidade, contribuindo para reduzir a manipulação e a influência negativa no ambiente digital (NIC.br, 2024). Para além dos riscos de natureza estrutural, comercial e informacional que atravessam o ambiente digital, é fundamental considerar como essas dinâmicas repercutem diretamente nos comportamentos, nas emoções e nas formas de interação social de crianças e adolescentes no ambiente online.

3.3 Riscos relacionais e comportamentais no ambiente digital

Diante da diversidade de conteúdos acessados pelo público infantojuvenil no ambiente digital e do uso intenso de dispositivos e plataformas, torna-se necessário considerar de que maneira essas práticas de consumo podem impactar negativamente o comportamento de crianças e adolescentes. À luz disso, as tecnologias digitais, inseridas em uma sociedade orientada pela lógica do consumo, são frequentemente empregadas como instrumentos de influência sobre os modos de agir e se relacionar desse público. “No que tange às tecnologias, numa sociedade de consumo, percebe-se ainda que cada vez mais são elas empregadas de modo a influenciar o comportamento de crianças e adolescentes.” (Zuchetto; Araújo, 2019, p.10).

Ampliando a discussão da influência do meio digital sobre os usuários, Abreu, Góes e Lemos (2019) afirmam que as tecnologias contemporâneas operam por meio de mecanismos de manipulação e persuasão que capturam a atenção dos indivíduos, distinguindo-se das tecnologias do passado.

Diferente das tecnologias do passado, como o telefone e a TV, as tecnologias atuais passam por uma atualização constante de recursos e de estratégias que sequestram nossa atenção, fazendo com que busquemos o que não desejamos, naveguemos por onde nem havíamos considerado e, finalmente, consumamos aquilo que não estamos necessitando. Esses são os mecanismos de manipulação e de persuasão tão mencionados nas pesquisas sobre os mecanismos das mídias. (Abreu; Góes; Lemos, 2019, p. 21)

Abreu, Góes e Lemos (2019) destacam que, embora o Brasil tenha vivenciado o acesso às conexões de alta velocidade de forma mais tardia em comparação a outros países, os efeitos prejudiciais associados ao uso excessivo das tecnologias digitais já se fazem presentes de maneira significativa no contexto nacional. Segundo os autores, crianças, jovens e adultos compõem um contingente crescente de indivíduos que buscam ajuda ao perceberem que o uso prolongado das telas passou a impor custos elevados à saúde emocional, cognitiva e relacional.

Esses impactos manifestam-se por meio de um conjunto de critérios associados à dependência de internet, entre os quais se destacam a preocupação excessiva com a vida online, a necessidade de ampliação do tempo de conexão para alcançar o mesmo nível de satisfação, as tentativas recorrentes e malsucedidas de reduzir o tempo de uso, bem como a presença de irritabilidade, sintomas depressivos e oscilações emocionais quando o acesso é restringido, indicando o uso da internet como estratégia de regulação emocional. Soma-se a isso a tendência a permanecer conectado por períodos superiores ao planejado, o comprometimento de relações familiares, sociais e atividades acadêmicas, além da omissão ou

distorção da quantidade de tempo efetivamente dedicada à navegação online (Abreu; Góes; Lemos, 2019).

Abreu, Góes e Lemos (2019) explicam que, mesmo padrões de uso considerados moderados podem provocar alterações relevantes no funcionamento cerebral, o que reforça a necessidade de uma compreensão mais consciente e crítica sobre os impactos das tecnologias digitais, especialmente aquelas mediadas pela internet. Nesse cenário, tais transformações comportamentais e emocionais criam condições favoráveis para o surgimento de práticas nocivas nas interações online, como o *cyberbullying*.

De acordo com Porto e Richter (2015), o ciberespaço tornou-se um ambiente propício para a propagação da violência online e de atividades infamantes, dentre as quais se destaca o *cyberbullying*⁸, que ocorre, sobretudo, por meio de redes sociais, aplicativos de mensagens e outros meios eletrônicos, utilizados para a difusão de difamações, calúnias e insultos. Nesse contexto, Porto e Richter (2015) destacam que não há um perfil específico de vítimas, uma vez que qualquer pessoa pode ser alvo dessas agressões, independentemente de características físicas, sociais ou étnicas, situação que se agrava quando crianças e adolescentes deixam de relatar aos responsáveis as violências sofridas, ampliando a sensação de vulnerabilidade e a perpetuação dessas práticas no ambiente virtual.

O *cyberbullying* passou a ser considerado crime no Brasil a partir de janeiro de 2024, por meio da inclusão do art. 146-A no Código Penal, que define a intimidação sistemática virtual como a prática de condutas reiteradas realizadas em ambientes digitais, tais como redes de computadores, redes sociais, aplicativos, jogos on-line ou quaisquer outros meios virtuais, inclusive quando ocorridas em tempo real. (Brasil, 2024)

Ao tratarmos sobre crianças e adolescentes, o *cyberbullying* representa um risco significativo ao desenvolvimento saudável, sobretudo quando incide sobre situações de vulnerabilidade pré-existent. A exposição recorrente a hostilidades, assédio e práticas de intimidação em ambientes digitais pode potencializar impactos emocionais negativos, especialmente quando associada a gatilhos emocionais, comparações autodepreciativas e experiências adversas vivenciadas fora das telas (Brasil, 2025a).

Adolescentes que já apresentam problemas de saúde ou quadros de adoecimento mental tendem a ser ainda mais sensíveis aos riscos oferecidos pelo *cyberbullying*, o que amplia a possibilidade de agravamento do sofrimento psíquico, incluindo o aumento do risco de comportamentos de autolesão ou suicidas. Além disso, o acesso facilitado a smartphones,

⁸ Entende-se por *cyberbullying* a prática de atitudes agressivas e hostis realizadas e/ou disseminadas por meio de recursos eletrônicos e da internet. (Porto; Richter, 2015)

redes sociais e aplicativos de mensagens contribuiu para que formas de violência antes restritas ao ambiente escolar ultrapassassem seus limites físicos, adquirindo maior alcance e persistência no meio virtual, configurando um problema de dimensão global. Soma-se a isso o fato de que determinadas agressões digitais são frequentemente naturalizadas como “brincadeiras” ou “trolagens”, o que dificulta seu reconhecimento por parte das próprias vítimas, ainda que envolvam conteúdos discriminatórios, como racismo⁹, misoginia¹⁰, gordofobia¹¹ e lgbtfobia¹², caracterizando práticas de *cyberbullying* que demandam atenção e enfrentamento adequados (Brasil, 2025a).

Nesse cenário, o *cyberbullying* configura-se como uma das principais formas de violência nas interações online, produzindo impactos significativos sobre o bem-estar emocional e social de crianças e adolescentes. Entretanto, as práticas de agressão no ambiente digital não se restringem a ataques interpessoais direcionados a indivíduos específicos, podendo assumir contornos mais amplos e sistemáticos. Assim, para além do *cyberbullying*, o meio digital também favorece a disseminação do discurso de ódio.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2019), o discurso de ódio não possui uma definição legal internacionalmente consolidada. Ainda assim, pode ser compreendido como qualquer forma de comunicação, oral, escrita ou comportamental, que ataque ou empregue linguagem pejorativa e/ou discriminatória contra um indivíduo ou grupo, especialmente com base em aspectos como religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, ascendência, gênero ou outros fatores identitários. De modo geral, o discurso de ódio tem origem em sentimentos de intolerância e hostilidade direcionados a determinados grupos sociais. Nesse contexto, os impactos do discurso de ódio extrapolam o âmbito individual e alcançam diferentes áreas de atuação das Nações Unidas, conforme destaca a própria organização.

O impacto do discurso de ódio abrange diversas áreas de atuação das Nações Unidas, incluindo: proteção dos direitos humanos; prevenção de crimes atrozes; prevenção e combate ao terrorismo e à disseminação do extremismo violento; prevenção e combate à violência de gênero; reforço da proteção de civis; proteção de refugiados; combate a todas as formas de racismo e discriminação; proteção de

⁹ Racismo: termo usado para descrever preconceito, aversão, desvalorização ou hostilização de pessoas com foco na cor de sua pele, seu grupo racial ou étnico. (Brasil, 2025, p. 139)

¹⁰ Misoginia: termo usado para descrever preconceito, aversão, desvalorização ou hostilização de meninas e mulheres. (Brasil, 2025, p. 139)

¹¹ Gordofobia: termo usado para descrever preconceito, aversão, desvalorização ou hostilização de pessoas gordas. (Brasil, 2025, p. 139)

¹² Lgbtfobia: termo usado para descrever o preconceito, aversão, desvalorização e hostilização de pessoas LGBTQIA + com foco em sua orientação sexual ou identidade de gênero. (Brasil, 2025, p. 139)

minorias; manutenção da paz; e envolvimento de mulheres, crianças e jovens. (ONU, 2019, p.2)

Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar que o discurso de ódio não se restringe ao ambiente digital. Buckingham (2022) ressalta que o discurso de ódio não se manifesta exclusivamente no meio digital, ocorrendo também fora dele, ainda que apresente características específicas em ambientes online marcados pelo anonimato. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer uma aproximação conceitual entre o discurso de ódio e o *cyberbullying*. Enquanto o *cyberbullying* não deve ser compreendido como um evento isolado ou uma manifestação esporádica de comportamento desviante, mas como parte de um *continuum* de práticas sociais de interação e violência que se estendem para o ambiente digital, o discurso de ódio pode ser entendido como uma forma mais ampla e socialmente direcionada desse tipo de violência, frequentemente voltada a indivíduos ou grupos com os quais não há qualquer relação presencial prévia.

Além do *cyberbullying* e do discurso de ódio, outra prática associada ao ambiente digital que tem contribuído para situações constrangedoras e para danos significativos a crianças e adolescentes é o *sexting* (Porto; Richter, 2015). Segundo Barros e Ribeiro (2016), o *sexting*¹³ consiste em uma prática de visibilização da intimidade mediada por tecnologias digitais, na qual sujeitos produzem e compartilham mensagens, fotografias ou vídeos de conotação erótica ou sexual por meio de artefatos da cultura digital, como a internet, computadores, *smartphones*, sites de redes sociais, *webcams* e sistemas de conexão sem fio. Os conteúdos do *sexting* podem ser direcionados tanto a um sujeito específico, como parceiros afetivos ou pessoas do círculo de convivência, quanto a um público mais amplo, formado por conhecidos ou desconhecidos.

Nesse sentido, é importante destacar que as práticas de *sexting* configuram crimes previstos no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Brasil, 1990). Conforme o Art. 240, é crime produzir, reproduzir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente. De forma complementar, o Art. 241 tipifica como crime a venda ou a exposição à venda de fotografias, vídeos ou outros registros dessa natureza. Para fins legais, o Art. 241-E define que a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” abrange qualquer situação que envolva criança ou adolescente em

¹³ O termo *sexting* surgiu no início do século XXI, nos Estados Unidos da América, a partir da junção das palavras inglesas *sex* (sexo) e *texting* (mensagem), e designa práticas que envolvem o compartilhamento e a postagem de mensagens, imagens e vídeos de cunho erótico, sensual ou sexual, realizadas com diferentes propósitos, como a conquista de parceiros, a busca por visibilidade ou a participação em apostas. (Barros; Ribeiro, 2016)

atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, bem como a exibição de seus órgãos genitais com finalidade primordialmente sexual.

Art. 241-E. Para efeito dos crimes previstos nesta Lei, a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008) (Brasil, 1990).

Diante do cenário apresentado, observa-se que as práticas midiáticas do público infantojuvenil estão profundamente articuladas aos processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ao mesmo tempo em que se estruturam em ambientes digitais orientados por lógicas comerciais, informacionais e relacionais complexas.

A naturalização do uso intensivo das plataformas, aliada à exposição precoce a conteúdos publicitários, informações enganosas e dinâmicas de interação marcadas por violência simbólica, discurso de ódio e práticas como o *cyberbullying* e o *sexting*, evidencia um contexto de vulnerabilidade ampliada para crianças e adolescentes. Nesse âmbito, a ausência ou fragilidade de competências críticas para compreender o funcionamento das mídias e os interesses que as atravessam reforça a necessidade da educação midiática como campo formativo fundamental. Conforme aponta Roznieski (2022), em um contexto marcado pela produção e circulação de desinformação potencializadas pelas mídias sociais e pelo capitalismo baseado em dados, a educação midiática torna-se imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico, da compreensão de como a mídia funciona, representa o mundo e é produzida e utilizada.

Nesse mesmo sentido, Buckingham (2022) destaca que a educação midiática deve assumir um caráter abrangente, sistemático e aprofundado, compreendida como um direito básico dos jovens e como uma resposta educativa consistente diante da complexidade das práticas midiáticas contemporâneas, superando abordagens pontuais ou simplificadas. Dessa forma, a educação midiática consolida-se como um eixo estruturante para a promoção da autonomia, da responsabilidade e da reflexão crítica no uso das mídias, e principalmente no âmbito das tecnologias digitais, aspectos que serão aprofundados no capítulo seguinte.

4 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: FUNDAMENTOS GERAIS

Este capítulo apresenta os fundamentos gerais da educação midiática, situando sua emergência histórica e seus principais conceitos. Busca-se compreender a educação midiática como um campo que se consolida em resposta à centralidade das mídias na vida social, articulando o desenvolvimento de competências críticas à formação cidadã. Ao longo da seção, discutem-se as distinções entre alfabetização midiática e educação midiática, as dimensões analíticas que estruturam esse campo e as especificidades assumidas pela educação midiática no ambiente digital, especialmente no contexto das mídias sociais.

4.1 Emergência histórica da Educação Midiática

A preocupação com a formação para a leitura crítica das mídias pode ser identificada, ao menos, a partir da segunda metade do século XX, quando se intensificaram os debates sobre as implicações políticas, econômicas e sociais da concentração de poder nos meios de comunicação de massa. Nesse contexto, o foco recaía principalmente sobre o consumo de informações veiculadas por meios como rádio, televisão, jornais e revistas impressas. Apesar das transformações ocorridas ao longo das décadas, esses desafios permanecem centrais, sendo atualmente ampliados por novas questões decorrentes da consolidação da internet e, mais recentemente, da disseminação de dispositivos digitais portáteis, como *smartphones* e tablets, e do fortalecimento de grandes plataformas digitais de redes sociais, aplicativos de mensagem e serviços de compartilhamento de vídeos (Brasil, 2023a).

Segundo Bévort e Belloni (2009), em sua fase inicial, situada entre as décadas de 1950 e 1960, na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, o interesse pela mídia-educação emerge associado a preocupações de natureza política e ideológica, decorrentes da intensificação do papel das mídias no cotidiano social. Nesse período, a mídia-educação estava predominantemente voltada à informação sobre a atualidade, com ênfase especial nos acontecimentos políticos.

Os perigos de influência ideológica, o receio de uniformização estética e de empobrecimento cultural pela padronização de fórmulas de sucesso do cinema e do rádio, agora estandardizadas pela televisão, levaram jornalistas e educadores a se preocuparem com a formação de crianças e jovens para uma “leitura crítica” dos meios de comunicação de massa. As abordagens mais influentes focalizavam os efeitos da “exposição” às mídias de massa da época: efeitos ideológicos, político-eleitorais, éticos e sobre comportamentos infantis e adolescentes (violência, sexualidade...). (Bévort; Belloni, 2009, p. 1085)

O termo mídia-educação foi instituído a partir de uma reunião promovida pela UNESCO em Grünwald (Alemanha Ocidental), no ano de 1982, que contou com a presença de representantes de 19 países, da qual resultou uma Declaração comum que reconhecia a relevância das mídias e a responsabilidade dos sistemas educacionais em fomentar sua compreensão crítica pelos cidadãos. O documento não assumia uma postura de condenação ou de aprovação diante de seu “incontestável poder”, mas destacava seu papel na promoção da cultura contemporânea e sua função instrumental no estímulo à participação ativa do cidadão na sociedade, enfatizando, ainda, a responsabilidade dos sistemas nacionais de ensino na promoção de uma compreensão crítica dos fenômenos comunicacionais (Bévort; Belloni, 2009).

Conforme Neto (2020), historicamente, a educação midiática constituiu-se a partir de uma perspectiva defensiva, organizada em dois eixos principais. O primeiro diz respeito ao debate sobre o valor cultural e aos conteúdos veiculados pela mídia, frequentemente associados à vulgarização das artes. O segundo eixo refere-se à dimensão ideológica dos meios de comunicação, voltando-se ao enfrentamento de falsas crenças e processos de doutrinação. Em síntese, tais abordagens buscaram proteger os estudantes dos supostos efeitos nocivos da mídia. Esse posicionamento integrou um movimento mais amplo de democratização do ensino e de popularização da educação, voltado às classes populares historicamente submetidas à imposição de uma cultura elitista.

Nesse contexto, a educação midiática também passou a ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de estratégias educacionais de caráter progressista, que ganharam força sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970. Tais propostas buscavam aproximar o currículo escolar das experiências concretas dos estudantes, incentivando, por exemplo, a produção de textos a partir do cotidiano, a análise de manifestações da cultura popular, como a poesia presente em canções, e o debate de questões sociais contemporâneas. Ao estabelecer vínculos entre a cultura escolar, o ambiente familiar e os grupos de pares, essas práticas refletiam o reconhecimento crescente de que o currículo acadêmico tradicional se mostrava insuficiente para atender à maioria dos alunos, especialmente aqueles oriundos da classe trabalhadora (Buckingham, 2016).

A partir da década de 1990, as discussões em torno da educação midiática passam a incorporar uma mudança significativa de perspectiva, deslocando-se de uma abordagem predominantemente protecionista para uma concepção que reconhece o aluno como sujeito mais autônomo e ativo na relação com a mídia.

Nessa perspectiva, questiona-se a eficácia de modelos que tratavam os estudantes como totalmente suscetíveis e passivos diante dos efeitos midiáticos, uma vez que tais propostas tendiam a atingir o aluno de forma superficial (Neto, 2020).

Nesse viés, segundo Buckingham (2016), consolida-se um paradigma que não parte da premissa de que a mídia seja intrinsecamente prejudicial nem de que os jovens sejam meras vítimas de sua influência. Ao contrário, a educação midiática passa a assumir uma abordagem centrada no aluno, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências cotidianas com os meios de comunicação.

Educação midiática não começa a partir da visão de que a mídia é necessária e inevitavelmente falsa ou prejudicial, ou de que os jovens são simplesmente vítimas passivas da sua influência. Pelo contrário, esse paradigma adota uma perspectiva mais centrada no aluno, que começa a partir do conhecimento existente dos jovens e a sua experiência com os meios de comunicação. Ele não tem por objetivo proteger os jovens da influência dos meios de comunicação, levando-os para “coisas melhores”, mas permitir-lhes tomar decisões conscientes por si mesmos. Os defensores dessa abordagem quase sempre enfatizam a importância da educação midiática como parte da cidadania democrática, ainda que também reconheçam a importância do prazer e entretenimento dos alunos com a mídia. (Buckingham, 2016, p. 78)

Segundo Roznieski (2022), a concepção mais recorrente de educação midiática é aquela formulada pelos participantes do *Aspen Media Literacy Leadership Institute*¹⁴, em 1992, que adota o termo alfabetização midiática para designar esse campo. Nessa perspectiva, a educação midiática é compreendida como a capacidade do cidadão de acessar, analisar, avaliar e produzir informações de maneira intencional e contextualizada, sejam nos meios impressos ou eletrônicos. Tal concepção amplia o entendimento do processo educativo ao enfatizar o desenvolvimento da autonomia crítica em relação às mídias, entendida como um objetivo central da alfabetização midiática. Para além do domínio técnico, essa abordagem envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente mensagens midiáticas, exercer uma cidadania informada, expressar-se criativa e esteticamente, posicionar-se frente a discursos sociais e atuar de forma consciente como consumidores. (Aufderheide; Firestone, 1993).

A definição proposta pelo *Aspen Media Literacy Leadership Institute* evidencia uma compreensão operacional da educação midiática, centrada em competências relacionadas ao acesso, à análise e à produção de informações. Essa formulação, amplamente difundida, contribuiu para consolidar a educação midiática como um campo voltado ao desenvolvimento

¹⁴ Proposta de uma organização nacional centralizada para o movimento de educação midiática nos Estados Unidos, o Instituto foi idealizado por líderes do setor durante a conferência de 1992 no Aspen Institute. (Aufderheide; Firestone, 1993)

de habilidades críticas diante dos conteúdos midiáticos. No entanto, ao longo de sua trajetória histórica, tais competências foram, em grande medida, aplicadas prioritariamente à análise de textos, entendidos de forma relativamente restrita.

Dentro dessa perspectiva, Buckingham (2022) observa que, historicamente, a educação midiática concentrou-se sobretudo nos textos, tratando a mídia não de forma exclusiva, mas predominante, como um conjunto de produções textuais passíveis de leitura, interpretação e crítica. Hobbs (2010) propõe uma ampliação do conceito de alfabetização ao redefinir o entendimento de “texto”, que deixa de se restringir à palavra escrita e passa a abranger múltiplas formas de expressão simbólica, como imagens em movimento, design gráfico e interatividade. Nessa perspectiva, a alfabetização midiática e digital assume papel central na formação do cidadão contemporâneo, ao articular competências de leitura crítica com práticas de produção e participação nos ambientes digitais. Essa ampliação conceitual representa uma mudança paradigmática na educação midiática, que se afasta do foco exclusivo no domínio técnico das ferramentas para priorizar o desenvolvimento de competências críticas, criativas e participativas. Dessa forma, faz-se necessário diferenciar os conceitos de alfabetização midiática e de educação midiática a partir da análise crítica da mídia.

4.2 Alfabetização Midiática e Educação Midiática

O termo alfabetização, de uma forma geral, é utilizado para remeter ao aprendizado do alfabeto, conhecimento da gramática e habilidades que são utilizadas para codificar e decodificar palavras, com o intuito de possibilitar interpretação, compreensão e produção de conhecimento. A alfabetização, compreendida como um conceito em constante transformação, envolve o uso da linguagem e da comunicação, possibilitando novas formas de socialização dos indivíduos. Ao recorrer a esse conceito, remete-se à noção de um processo de aprendizagem no qual se desenvolvem habilidades de leitura e escrita, entendidas como códigos fundamentais de comunicação na sociedade (Neto, 2020).

Em relação ao uso do termo para alfabetização midiática, Buckingham (2003) ressalta que o uso da nomenclatura não está isento de tensões conceituais e pode ser compreendido como uma afirmação deliberadamente polêmica. Conforme argumenta, essa noção baseia-se em uma analogia entre as competências exigidas para lidar com a mídia, um campo historicamente considerado novo, controverso ou de menor status acadêmico, e aquelas tradicionalmente associadas à leitura e à escrita, reconhecidas como práticas

consolidadas e socialmente legitimadas. Desse modo, a alfabetização midiática aproxima-se de expressões como “alfabetização digital”, “alfabetização econômica” ou “alfabetização emocional”, ao reivindicar para esses domínios um reconhecimento semelhante ao atribuído às habilidades letradas convencionais.

Nesse contexto, embora os termos alfabetização midiática e educação midiática sejam, por vezes, utilizados como sinônimos, é possível estabelecer uma distinção conceitual entre eles. A alfabetização midiática é amplamente compreendida como um processo de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento de habilidades que permitem acessar, analisar, produzir e utilizar as mídias de maneira consciente (Neto, 2020).

De forma complementar, Neto (2020) discute que o termo mídia, empregado em sentido amplo, refere-se aos meios eletrônicos, digitais ou impressos utilizados com fins comunicacionais, o que situa a alfabetização midiática como a capacidade de compreender, analisar e sintetizar os conteúdos veiculados, para além do simples domínio técnico dos recursos. Considera-se, ainda, que “[...] o conceito de mídia refere-se tanto a jornais impressos, revistas, telejornais, portais de internet, como também à televisão e ao cinema” (Neto, 2020, p. 164), os quais se diferenciam significativamente em suas linguagens, formas de comunicação e públicos alcançados. Essa diversidade reforça a alfabetização midiática como um campo marcado por maior complexidade de linguagens, práticas e recursos do que uma compreensão restrita poderia sugerir.

Por sua vez, a educação midiática apresenta um escopo mais amplo, configurando-se como um processo educativo que envolve análise, avaliação, interpretação e reflexão crítica sobre os conteúdos midiáticos, articulando-os aos contextos sociais, econômicos e institucionais nos quais são produzidos e circulam. Considerando isso, a educação midiática não se limita ao desenvolvimento de habilidades, mas busca formar sujeitos capazes de questionar, expressar-se criticamente e julgar a credibilidade das informações, promovendo uma relação consciente e crítica com a mídia (Neto, 2020).

No campo de aproximações entre mídia e educação, cabe também ressaltar outra perspectiva teórica que emerge com o propósito de compreender e intervir criticamente nas relações mediadas pelas mídias, a educomunicação. A educomunicação constitui-se como um campo de conhecimento que emerge a partir de um percurso histórico específico, sobretudo no contexto latino-americano, marcado por tensões entre educação, comunicação e cultura. Conforme analisa Soares (2014)¹⁵, suas raízes remontam às décadas de 1960 e 1970, período

¹⁵ Ismar de Oliveira Soares é professor titular da Universidade de São Paulo (USP) e é considerado o principal articulador e sistematizador do campo da educomunicação no Brasil. Coordena o Núcleo de Comunicação e

em que predominavam abordagens de educação midiática de caráter denunciista e protecionista, centradas na crítica aos meios de comunicação e na concepção do público como receptor passivo. A partir dos anos 1980, observa-se uma inflexão teórica e política, com o deslocamento do foco da mera denúncia da mídia para a defesa da democratização da comunicação e do reconhecimento do receptor como sujeito ativo, situado social e culturalmente. Esse movimento culmina no marco de 1998, com a realização do I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação, em São Paulo, quando o conceito de educomunicação ganha visibilidade internacional e passa a ser compreendido não apenas como uma questão pedagógica, mas como um problema de natureza cultural e social mais ampla.

Nesse contexto, Soares (2014) define a educomunicação como um campo autônomo que opera na interface entre a Educação e a Comunicação, buscando construir sua própria identidade epistemológica sem se subordinar integralmente aos referenciais de uma ou de outra área.

No caso, a Educação para a Comunicação, aqui denominada como Educomunicação preocupa-se fundamentalmente com o fortalecimento da capacidade de expressão de crianças e jovens. Para que a meta seja alcançada, todas as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. Na escola, o que se propõe é a revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações. O que distingue este protocolo é sua intencionalidade: valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. (Soares, 2014, p. 18)

Como aponta Soares (2014), diferentemente das abordagens tradicionais de educação midiática, a educomunicação desloca o foco da análise dos meios para o processo comunicativo em sua totalidade, entendendo a comunicação como fenômeno humano, político e cultural. Seu fundamento ético-político está no direito à palavra e à expressão, especialmente de grupos historicamente excluídos, o que se materializa na proposta de gestão de ecossistemas comunicativos democráticos e participativos. Nesses ecossistemas, todos os sujeitos são reconhecidos como emissores e receptores em constante interação, assumindo simultaneamente os papéis de aprendizes e educadores, com o objetivo de promover transformações sociais orientadas pela aprendizagem solidária, pela cidadania e pelo exercício pleno da comunicação.

Diante das perspectivas apresentadas até aqui, adotam-se neste trabalho as compreensões de educação midiática alinhadas à proposta por Buckingham (2022), para quem essa abordagem não se restringe ao uso instrumental das mídias ou das tecnologias como recursos pedagógicos, tampouco à simples advertência sobre comportamentos inadequados ou ao desenvolvimento de competências técnicas e expressivas. Ao contrário, “a educação midiática exige uma abordagem mais coerente e abrangente” (Buckingham, 2022, p. 43), possibilitando aos sujeitos compreenderem como as mídias operam, quais interesses as atravessam e de que modo produzem sentidos na vida social. Assim, ao reconhecer a educação midiática como um processo educativo amplo, crítico e contextualizado, evidencia-se a necessidade de compreender os fundamentos que sustentam essa abordagem.

4.3 Dimensões da Educação Midiática

A educação midiática deve ser entendida como uma prática que possibilita a “leitura do mundo”, retomando a concepção freireana segundo a qual essa leitura constitui uma competência fundamental para a formação cidadã. Dessa forma, torna-se necessário ampliar o conceito, incorporando sua articulação com a cultura e com os processos de formação identitária, de modo a compreendê-lo como uma ferramenta analítica que permite examinar as mídias enquanto instâncias que influenciam os modos de ser, estar e compreender o mundo social (Brasil, 2023a). Em relação a crianças e adolescentes, faz-se necessário também compreender a educação midiática para além de uma abordagem protecionista, que entende a mídia principalmente como uma fonte de riscos e efeitos nocivos, diante dos quais crianças e jovens precisariam ser protegidos. Nessa perspectiva, alertas constantes sobre comportamentos “inseguros” ou “não saudáveis” raramente resultam em mudanças significativas na relação dos jovens com a mídia (Buckingham, 2022).

Essa perspectiva é aprofundada na versão atualizada da *Estratégia Brasileira de Educação Midiática* (Brasil, 2025b), ao compreender a educação midiática como um direito da população, assegurando a todas as pessoas, independentemente de idade, território ou escolaridade, oportunidades formativas que desenvolvam competências críticas, éticas e criativas para lidar com informações em ambientes digitais e midiáticos. Tal compreensão reforça o caráter estruturante da educação midiática na constituição da cidadania contemporânea e evidencia sua dimensão política, ao vinculá-la à participação social, à democracia e à defesa de direitos no ambiente informacional. Nessa direção, Ferrari, Machado e Ochs (2020) reforçam que a educação midiática ultrapassa a dimensão instrumental, ao

articular leitura crítica, uso consciente das tecnologias e participação ética no ambiente informacional. Para as autoras, essas competências são condições essenciais para o exercício pleno da cidadania em sociedades marcadas pela centralidade das mídias e da informação.

A nossa crença é que o cidadão educado midiaticamente, ou seja, que sabe ler criticamente todas as informações que recebe, que utiliza corretamente as ferramentas de comunicação para fortalecer a sua autoexpressão e que participa de maneira consciente, ética e responsável do ambiente informacional, terá condições de exercer o seu direito fundamental à liberdade de expressão de forma plena. (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 7)

Nesse cenário, segundo Hobbs (2010), as competências que tangenciam a educação midiática são fundamentais para a forma como os indivíduos tomam decisões presentes no cotidiano, como aquelas relacionadas à saúde, ao trabalho, à política e ao lazer. Para a autora, a educação midiática estrutura-se a partir de um conjunto de cinco competências interdependentes, organizadas em uma lógica de espiral de empoderamento, na qual os sujeitos ampliam progressivamente sua autonomia crítica e sua participação social. Essas competências envolvem a capacidade de acessar informações e utilizar, de modo competente, as ferramentas midiáticas e tecnológicas; analisar e avaliar criticamente as mensagens, considerando sua qualidade, credibilidade, intencionalidade e possíveis efeitos; criar conteúdos de maneira consciente e expressiva, mobilizando diferentes linguagens e recursos digitais; refletir sobre as dimensões éticas e de responsabilidade social implicadas nas práticas comunicativas; e, por fim, agir, individual ou coletivamente, para compartilhar conhecimentos, intervir na realidade e exercer a cidadania em contextos locais e globais.

Nesse viés, conforme Buckingham (2022), o currículo de educação midiática no Reino Unido foi historicamente estruturado a partir de um conjunto de conceitos críticos, e não de um corpo fixo de conteúdos, o que conferiu maior flexibilidade pedagógica e permitiu responder às transformações do campo midiático. Esses conceitos, utilizados desde a década de 1970 e formalizados ao final dos anos 1980, continuam a orientar abordagens de educação midiática em diferentes contextos, desde que atualizado, para analisar as dinâmicas das mídias digitais e sociais na contemporaneidade. Nesse quadro, destacam-se quatro conceitos centrais - linguagem midiática, representação, produção e público - que se relacionam a aspectos fundamentais de toda mídia (Buckingham, 2022).

A dimensão da linguagem midiática diz respeito aos códigos, convenções e formas expressivas mobilizadas pelos meios para produzir sentidos. Essa dimensão permite compreender que os significados midiáticos não são naturais ou transparentes, mas

construídos por meio da articulação de diferentes linguagens, como imagens, sons e textos, organizadas segundo convenções culturalmente compartilhadas

A dimensão da representação parte do entendimento de que a mídia não reflete a realidade de forma direta, mas a reconstrói por meio de processos de seleção, enquadramento e narrativa. Assim, as representações midiáticas constituem versões específicas do mundo social, resultantes de mediações simbólicas, e não espelhos neutros da realidade

A dimensão da produção evidencia que toda mídia é criada em contextos econômicos, institucionais e tecnológicos específicos. Essa dimensão permite analisar os processos de produção, circulação e regulação dos conteúdos midiáticos, bem como os interesses, estruturas organizacionais e condições materiais que os atravessam

Por fim, a dimensão do público rompe com concepções que tratam os sujeitos como receptores passivos. O público participa ativamente da produção de sentidos, interpretando e negociando as mensagens midiáticas a partir de suas experiências sociais e culturais. Estudar essa dimensão implica considerar as práticas de consumo, as formas de engajamento e as diferentes interpretações produzidas em contextos socioculturais diversos

Reconhecendo que o quadro dos conceitos críticos foi elaborado em um contexto histórico marcado pela centralidade da televisão, Buckingham (2022) problematiza em que medida esse referencial necessita ser adaptado ou desenvolvido para dar conta das especificidades da mídia digital. Longe de descartá-lo, o autor sustenta que esses conceitos permanecem relevantes e analiticamente produtivos, desde que mobilizados para compreender o panorama comunicacional mais amplo da contemporaneidade. É a partir dessa perspectiva que se propõe a aplicação do quadro conceitual à mídia social, tomando-a não como um conjunto de ferramentas isoladas, mas como uma forma midiática complexa, atravessada por práticas sociais, econômicas e culturais, cuja análise exige a articulação entre a linguagem midiática, representação, produção e público.

4.4 Educação Midiática Digital: especificidades do ambiente conectado e no contexto escolar

É necessário reconhecer as mídias sociais como formas de mídia propriamente ditas, frequentemente articuladas a meios tradicionais. Assim como outras mídias, elas produzem significados, constroem representações do mundo e operam segundo lógicas econômicas que se valem da atividade de seus usuários, ainda que o façam por meio de dinâmicas específicas (Buckingham, 2022).

É nesse contexto que Buckingham (2022) aplica os quatro conceitos críticos da educação midiática à mídia social. No que se refere à linguagem, o autor destaca que a mídia social opera por meio de formas multimodais e hipertextuais, combinando texto, imagem, som e links; contudo, essas expressões não são livres ou espontâneas, pois são moldadas por códigos, convenções e formatos das plataformas, que delimitam o que pode ser dito e como pode ser dito. A representação, por sua vez, envolve escolhas deliberadas sobre o que mostrar ou omitir, de modo que, ao produzir e compartilhar conteúdos, os usuários não apenas constroem narrativas sobre o mundo social, mas também sobre si mesmos, buscando reconhecimento, credibilidade e autenticidade.

Para Buckingham (2022), a dimensão da produção evidencia que, apesar da aparência de participação ampla, a mídia social é sustentada por plataformas comerciais orientadas por interesses econômicos, baseadas na exploração de dados, na monetização da atenção e em estratégias de controle e regulação frequentemente invisibilizadas nos discursos de gratuidade. Por fim, ao abordar o público, Buckingham (2022) questiona tanto a ideia do sujeito passivo quanto a noção idealizada do “prossumidor” plenamente autônomo, argumentando que, embora os usuários interajam e produzam conteúdos, suas práticas permanecem condicionadas pelas lógicas das plataformas, revelando diferentes graus de participação, usos e relações de poder.

Diante dessas dinâmicas estruturais que atravessam a produção, a circulação e a recepção de conteúdos nas mídias sociais, a educação midiática passa a assumir um papel central na formação dos sujeitos, especialmente no que se refere às experiências de crianças e adolescentes no ambiente digital, que mesmo vistas como “nativos digitais” precisam de um conhecimento mais amplos em relação às mídias sociais. Nesse sentido, Hobbs (2010) enfatiza que a educação midiática e digital não pode restringir-se a uma abordagem meramente instrumental ou orientada ao uso de ferramentas, pois o simples acesso às tecnologias ou a familiaridade com plataformas digitais não assegura, por si só, a formação de sujeitos midiaticamente letrados. Para a autora, torna-se fundamental o desenvolvimento de hábitos mentais críticos e reflexivos, bem como a capacidade de mobilizar e transferir competências digitais para contextos culturais, sociais e cívicos mais amplos, de modo a possibilitar uma compreensão crítica das mídias e uma participação mais consciente na vida pública.

Essa compreensão crítica das mídias encontra uma reflexão direta na abordagem proposta por Buckingham (2022), especialmente quando o autor discute as mídias sociais para além de seu caráter instrumental.

Para começar, é importante distinguir a abordagem crítica de uma visão das mídias sociais como meras ferramentas tecnológicas. Evidentemente, não podemos negar que elas são ferramentas úteis, tanto para os professores em geral quanto para os de mídia em particular. Uma plataforma como o YouTube nos dá acesso a um imenso arquivo de material de mídia antes muito difícil ou até impossível de obter. Ao postar e compartilhar seus trabalhos online, os estudantes conseguem atingir públicos reais de formas inéditas. Mas também é preciso usar essas ferramentas de maneira crítica e informada. (Buckingham, 2022, p. 90)

É nesse cenário que surge, assim como o conceito de alfabetização midiática discutido anteriormente, o termo letramento digital. Ferrari, Machado e Ochs (2020) definem o letramento (ou alfabetização) digital como a construção da fluência necessária para escolher e utilizar ferramentas e dispositivos digitais, abrangendo desde habilidades operacionais básicas, como o uso do mouse e do teclado, até a compreensão do funcionamento de códigos e das tecnologias da informação e comunicação. Trata-se, portanto, de um conjunto de competências voltadas à adaptação técnica dos sujeitos às exigências práticas do ecossistema digital, incluindo a capacidade de localizar, selecionar e empregar novas ferramentas e aplicativos à medida que novas demandas surgem. A educação midiática, por sua vez, apresenta um escopo mais amplo e reflexivo, ao se orientar para as responsabilidades, implicações e oportunidades associadas às mensagens que circulam nos ambientes digitais, bem como àquelas que os próprios sujeitos produzem e compartilham.

Assim, enquanto o letramento digital se concentra predominantemente no domínio funcional das tecnologias, a educação midiática no contexto digital enfatiza a análise crítica dos processos comunicacionais, dos sentidos produzidos e das relações sociais e de poder que atravessam as práticas midiáticas contemporâneas.

Essa necessidade, que não é nova, ganha cada vez mais urgência diante do enorme fluxo de informações a que estamos expostos diariamente. Nesse cenário, não basta ler o que chega às nossas mãos. É preciso saber filtrar e interrogar a informação, não apenas consumir. É preciso dominar as linguagens que nos permitem ter voz e, com isso, participar plenamente da sociedade conectada. (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p. 26)

Dessa forma, se a educação midiática no ambiente digital se distingue do letramento digital por seu caráter crítico, ético e reflexivo, torna-se evidente a centralidade da escola como espaço privilegiado para sua efetivação. No cenário brasileiro, esse entendimento é reforçado por documentos normativos que reconhecem a necessidade de enfrentar fenômenos como a desinformação, os discursos de ódio e a circulação de conteúdos nocivos e ilegais (Brasil, 2023a).

Em consonância com os princípios da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Digital* (Lei nº 14.533/2023) prevê a promoção de competências digitais, midiáticas e informacionais de forma transversal, crítica e responsável, indicando a educação midiática como estratégia fundamental a ser incorporada de modo qualificado à educação básica, em todas as suas modalidades (Brasil, 2023a). Assim, a inserção da educação midiática no ambiente escolar é compreendida como condição para a formação de sujeitos capazes de compreender, analisar e participar de forma consciente da cultura midiática contemporânea. Dessa forma, conforme Neto (2020), a educação midiática deve desenvolver competências que ampliem o repertório cultural e a capacidade crítica dos estudantes, fortalecendo sua habilidade de questionar informações, problematizar discursos e participar ativamente da vida social. Tal compreensão reforça o papel da escola como espaço de formação para o diálogo, para a escuta e para o exercício da cidadania.

De maneira convergente, Buckingham (2022) defende que a educação midiática precisa ocupar o centro do currículo escolar e constituir-se como direito fundamental de todos os jovens desde o início da vida escolar. O autor critica a redução do ensino de tecnologias “ao treinamento para programação de computadores, sem a preocupação de desenvolver nos estudantes o entendimento crítico da tecnologia contemporânea” (Buckingham, 2022, p. 116). Para ele, embora as escolas dependam cada vez mais de mídias e tecnologias, frequentemente fazem uso delas de modo funcional e restrito, sem explorar seu potencial formativo para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica.

A educação midiática, quando compreendida em sua dimensão formativa mais ampla, contribui para o fortalecimento do diálogo intercultural, para a ampliação da inclusão social e para a valorização da diversidade no ambiente escolar. Além disso, cria condições para que as tecnologias da informação e da comunicação sejam utilizadas de maneira segura, consciente e positiva, favorecendo práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia informacional dos estudantes e impactem positivamente os processos de aprendizagem (Brasil, 2023a).

Essa perspectiva encontra respaldo na *Base Nacional Comum Curricular*¹⁶ (BNCC), que incorpora elementos relacionados à cultura digital e à educação midiática em diversas de suas competências gerais. Em especial, a competência geral nº 5 enfatiza a necessidade de compreender, utilizar e produzir tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais da Educação Básica no Brasil, definindo os direitos de aprendizagem da Educação Infantil ao Ensino Médio e orientando obrigatoriamente a elaboração dos currículos escolares em todo o país (Brasil, 2023).

ética nas diferentes práticas sociais, inclusive nas escolares, com vistas à comunicação, à produção de conhecimentos, à resolução de problemas e ao exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2023a).

Além da BNCC, essa discussão também toma respaldo institucional no documento *Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas* (Brasil, 2025c), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio de outros órgãos federais, tem o objetivo de subsidiar as redes de ensino na implementação da educação digital e midiática, conforme as Diretrizes Operacionais Nacionais do Conselho Nacional de Educação. Segundo o documento:

É fundamental que os currículos da Educação Básica forneçam uma base de conhecimentos, aprendizagens e competências para que os estudantes acompanhem as novas complexidades do mundo globalizado e digital, para que possam se inserir com autonomia crítica no mundo digital e colaborar com práticas éticas, sustentáveis e igualitárias relativas a soluções tecnológicas para problemas sociais brasileiros. (Brasil, 2025c, p. 5)

Ainda nesse debate, a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, regulamentada no guia *Conscientização para o uso de celulares na escola* (Brasil, 2025d), evidencia que a discussão sobre dispositivos digitais no ambiente escolar não se restringe à proibição ou liberação de aparelhos. Ao mesmo tempo em que estabelece restrições para proteger a saúde física e mental de crianças e adolescentes, a legislação prevê o uso pedagógico, inclusivo e acessível desses dispositivos, sinalizando que o desafio não é excluir a tecnologia da escola, mas integrá-la de forma orientada, crítica e educativa (Brasil, 2025c).

Assim, para além do ensino sobre o domínio técnico das tecnologias, a importância da educação midiática nas escolas reside na sua capacidade de articular formação crítica, responsabilidade ética e participação democrática no ambiente digital. Como defendem Neto (2020) e Buckingham (2022), e como reafirmam as políticas públicas recentes, trata-se de garantir aos estudantes não apenas acesso às tecnologias, mas condições de compreendê-las, questioná-las e utilizá-las de maneira autônoma e socialmente responsável. À luz do arcabouço teórico e normativo apresentado, o capítulo seguinte voltará o olhar para o contexto local, examinando como a educação midiática se configura, bem como os limites e desafios que enfrenta no município de Juazeiro do Norte, a partir do recorte empírico de uma disciplina desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal.

5 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM JUAZEIRO DO NORTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar a educação midiática no município de Juazeiro do Norte–CE, a partir de um estudo de caso desenvolvido na rede pública municipal de ensino. Inicialmente, são abordadas as características sociais, culturais, comunicacionais e educacionais do município, com ênfase na rede pública, de modo a contextualizar o campo empírico da pesquisa. Em seguida, descreve-se o mapeamento realizado nas escolas públicas municipais, procedimento que possibilitou identificar práticas relacionadas à educação midiática e fundamentar a escolha da instituição investigada. Na sequência, o capítulo dedica-se à apresentação da Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Tabela Expedito Pereira e da disciplina Cultura Digital, destacando sua inserção no currículo municipal, sua organização e seus objetivos pedagógicos, conforme os documentos institucionais da rede de ensino. Por fim, o capítulo contempla a análise da disciplina Cultura Digital à luz dos pressupostos da educação midiática, considerando as contribuições do referencial teórico adotado e os dados empíricos produzidos nesta pesquisa.

5.1 O Município de Juazeiro do Norte

Juazeiro do Norte é um município localizado na mesorregião do sul cearense, inserido na microrregião do Cariri, que, segundo dados do *Censo Demográfico de 2022*¹⁷ (IBGE, 2022), possui uma população de 286.120 habitantes, figurando o terceiro estado mais populoso do Estado, ficando atrás apenas de Fortaleza e Caucaia. Conforme aponta Carvalho (2025), a cidade se destaca por sua múltipla centralidade, configurando-se simultaneamente como polo universitário, centro religioso de projeção nacional e espaço em contínuo processo de desenvolvimento econômico e urbano. Reconhecida nacionalmente pela forte relação com a figura de Padre Cícero, Juazeiro do Norte atrai anualmente milhares de romeiros, ao mesmo tempo em que concentra atividades culturais e serviços que reforçam sua condição de cidade estratégica no Cariri cearense.

Além desses aspectos, Juazeiro do Norte destaca-se também no campo comunicacional. Esse fortalecimento relaciona-se, em grande medida, à implantação do Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Conforme informações disponíveis no site institucional¹⁸ do próprio curso, suas atividades tiveram início em 2010, ainda como

¹⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Juazeiro do Norte (CE). Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2026.

¹⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. Jornalismo – Apresentação. Disponível em:

bacharelado em Comunicação Social vinculado à Universidade Federal do Ceará (UFC), no então campus Cariri. Posteriormente, com a criação da UFCA, em 2013, o curso passou a integrar oficialmente sua estrutura institucional, consolidando-se como parte do processo de expansão do ensino superior e do fortalecimento da formação em comunicação na região. Nesse contexto, observa-se a expansão do ecossistema comunicacional digital na região: um levantamento realizado em 2012 por alunos do próprio curso identificou que, dos 25 veículos de comunicação tradicionais existentes, 18 já possuíam presença na internet, além da identificação de aproximadamente 40 sites e blogs ativos no Cariri, evidenciando a consolidação de um ambiente midiático digital em desenvolvimento e articulado à formação acadêmica na área (Costa; Salmito, 2014).

Em continuidade a esse panorama, dados mais recentes reforçam a centralidade de Juazeiro do Norte no cenário comunicacional regional. Segundo o *Atlas da Notícia* (2025)¹⁹, iniciativa dedicada ao mapeamento de veículos produtores de notícias locais no Brasil, o município configura-se como polo de atuação de 18 veículos de comunicação, distribuídos entre os segmentos online, impresso, rádio e televisão. Embora muitos veículos ativos possivelmente não estejam presentes no mapeamento do Atlas de Notícia, mas ainda assim ser considerado uma pesquisa de grande credibilidade, os dados evidenciam uma predominância dos veículos digitais, que somam nove iniciativas, correspondendo à maior parcela entre os segmentos identificados. Esse dado sinaliza a consolidação do ambiente online como espaço estratégico para a produção e circulação de informações em âmbito local.

Esse cenário torna-se ainda mais relevante quando se observa a presença expressiva de crianças e adolescentes no ambiente digital. No Ceará²⁰, 84,4% da população entre 10 e 13 anos possuía acesso à internet em 2024, mantendo, pelo quarto ano consecutivo, índices superiores a 80%. Esses dados evidenciam que o contato com o ambiente digital ocorre de forma cada vez mais precoce, consolidando a internet como um espaço central de acesso à informação e socialização por crianças e adolescentes.

Diante desse conjunto de características, especialmente no que se refere à crescente inserção de crianças e adolescentes no ambiente digital, torna-se fundamental considerar o contexto educacional, uma vez que a escola ocupa um papel central na formação e na rotina cotidiana desses sujeitos. Nesse sentido, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

<https://jornalismo.ufca.edu.br/apresentacao/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

¹⁹ PROJOR – INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO JORNALISMO. *Atlas da Notícia* – Dados. Disponível em: <https://atlas.jor.br/dados/app/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

²⁰ JORNAL JANGADEIRO (@jornaljangadeiro). **Dados do IBGE: o percentual de cearenses entre 10 e 13 anos com acesso à internet chegou a 84,4% em 2024.** Instagram, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DMgGFOavf5f/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

Estatística (IBGE) indicam que o município de Juazeiro do Norte apresentava, em 2022, uma taxa de escolarização de 98,84% entre crianças de 6 a 14 anos, totalizando 37.273 matrículas.

No âmbito das políticas públicas voltadas à integração entre educação e tecnologia, destaca-se a *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas* (Enec), iniciativa do governo federal que visa universalizar o acesso à internet de qualidade nas escolas públicas de educação básica e promover seu uso pedagógico. Para além da infraestrutura, a estratégia também busca fortalecer a educação digital e midiática nos currículos e investir na formação de professores e gestores, com o objetivo de contribuir para uma formação que prepare os estudantes para atuar de forma crítica, consciente e segura no ambiente digital (Brasil, 2023b). Esses dados evidenciam a abrangência do ensino no município, reforçando a relevância da escola como espaço privilegiado para a análise das relações entre educação, mídia e formação dos estudantes.

É no cenário apresentado que se insere o mapeamento realizado nesta pesquisa, cujo objetivo foi identificar iniciativas e práticas relacionadas à educação midiática nas escolas públicas do município. Para isso, partiu-se da identificação de projetos e componentes curriculares que contemplassem o uso das mídias no ambiente escolar, buscando compreender de que forma essas iniciativas se articulam ao processo formativo dos estudantes e à incorporação das mídias no contexto educacional.

5.2 Mapeamento das práticas de educação midiática nas escolas públicas

Para a realização do mapeamento que subsidiou a definição do objeto de estudo desta pesquisa, adotou-se como critério de delimitação o nível de ensino correspondente ao ensino fundamental, abrangendo tanto os anos iniciais (Fundamental I) quanto os anos finais (Fundamental II). De acordo com a BNCC, o ensino fundamental organiza-se em dois segmentos: os anos iniciais (Fundamental I), compreendidos do 1º ao 5º ano, e os anos finais (Fundamental II), compreendidos do 6º ao 9º ano.

A opção por esse recorte justifica-se pela faixa etária dos estudantes atendidos nessas etapas, bem como pelos processos cognitivos, sociais e formativos característicos desse período do desenvolvimento, aspectos discutidos no Capítulo 3 deste trabalho. Ademais, a própria BNCC destaca que “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (Brasil, 2016, p. 54).

Inicialmente, realizou-se o levantamento das escolas públicas do município de Juazeiro do Norte a partir da base de dados²¹ oficial disponibilizada no site da Secretaria Municipal de Educação, que reúne informações institucionais sobre as unidades de ensino vinculadas à rede pública. Esse procedimento resultou na identificação de um conjunto de 100 instituições escolares, constituindo a base inicial para o desenvolvimento do mapeamento proposto nesta pesquisa. A referida base continha informações como nome da escola, endereço, turno de funcionamento, telefone para contato e e-mail, porém não especificava o nível de ensino ofertado por cada instituição. Considerando esse cenário, foi necessário realizar a verificação individual das escolas, a fim de identificar aquelas que ofertavam o Ensino Fundamental I e II. Com base nesse conjunto de dados, realizou-se a identificação das unidades que ofertavam o Ensino Fundamental I e II, resultando em um total de 54 escolas, distribuídas entre as zonas urbana e rural. A relação completa das instituições mapeadas está apresentada no Apêndice A.

A princípio, o contato com as escolas foi realizado por meio das informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação, tais como telefone e e-mail; entretanto, não houve retorno por nenhum desses meios. Diante desse contexto, iniciou-se um novo processo de contato com as instituições, realizado parcialmente por meio de visitas presenciais e parcialmente por contato direto com os gestores escolares. Das 54 escolas consideradas no mapeamento, 10 foram contatadas por meio de visitas, 39 por ligações telefônicas e mensagens via WhatsApp, enquanto cinco instituições, localizadas na zona rural, não apresentaram retorno, chegando a um total de 49 escolas de ensino fundamental I e II mapeadas. Os contatos utilizados nesse segundo momento foram obtidos a partir das visitas realizadas e das informações fornecidas pelos gestores das escolas e pela Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte.

Em um primeiro momento, foram considerados para o mapeamento todos os projetos e disciplinas voltados à mídia, desenvolvidos nas escolas públicas investigadas, com o objetivo de compreender de que forma essas práticas estavam sendo implementadas e quais temáticas eram abordadas em seus respectivos planos de ensino, buscando identificar aquelas que mais se aproximassem dos pressupostos da educação midiática. Do total de 49 escolas efetivamente mapeadas, apenas cinco apresentaram, em sua grade curricular, projetos ou disciplinas relacionadas à produção de mídia.

²¹ PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE. Unidade Educação. Disponível em: <https://juazeirodonorte.ce.gov.br/unidadeeducacao.php>. Acesso em: 12 fev. 2026.

Na EMEF Prefeito José Monteiro de Macedo, identificou-se a ação intitulada Aula de informática para os pais, voltada à promoção da inclusão digital e ao fortalecimento do papel social da escola, por meio da incorporação de tecnologias ao ambiente educacional e da aproximação entre a instituição e a comunidade. Já na EEF Dr. Edvard Teixeira Férrer, foi identificado o projeto Podvard, que propõe a produção de podcasts com estudantes do 6º ao 9º ano, por meio de encontros semanais que estimulam experimentações sonoras e audiovisuais, com foco no desenvolvimento de práticas comunicacionais e na expressão crítica dos alunos sobre temas da atualidade e do contexto escolar. Na EEF Zila Belém, também foi identificado um projeto voltado à produção de podcasts com estudantes do 9º ano; no entanto, a iniciativa ainda se encontrava em fase de planejamento no período correspondente ao mapeamento.

Diante do levantamento realizado, observou-se que, entre as iniciativas identificadas nas escolas públicas do município que dialogam com práticas relacionadas às mídias, destacou-se a presença da disciplina Cultura Digital, ofertada na EEF José Marrocos e na EEF TI Tabelião Expedito Pereira. Embora a disciplina tenha sido identificada em mais de uma escola da rede pública municipal, optou-se por concentrar a análise em uma única instituição, a fim de possibilitar um exame mais aprofundado e contextualizado.

Nesse sentido, a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Tabelião Expedito Pereira foi selecionada como recorte empírico deste estudo, considerando a disponibilidade de informações, a organização formal da disciplina na grade curricular e o acesso ao planejamento pedagógico. Tal escolha permitiu uma análise mais detalhada das práticas desenvolvidas, sem prejuízo do reconhecimento de que a disciplina está presente em outra unidade da rede, aspecto evidenciado no mapeamento realizado.

5.3 Apresentação da escola e da disciplina de Cultura Digital

Conforme o seu Regimento Escolar (Juazeiro do Norte, 2024), a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral Tabelião Expedito Pereira integra a rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte-CE e está localizada na zona urbana do município, no bairro Pio XII. A instituição é mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) e encontra-se devidamente registrada no Censo Escolar sob o número 23322616. Criada por meio da Lei nº 3040, de 19 de maio de 2006, a escola recebeu essa denominação em homenagem a Tabelião Expedito Pereira, figura reconhecida no contexto local por sua defesa de uma educação pública de qualidade.

Inaugurada em 2007, a unidade passou a funcionar regularmente a partir de 2008, atendendo inicialmente aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de modalidades como a educação de jovens e adultos (EJA). Em decorrência do processo de redimensionamento da rede municipal de ensino, a escola foi reestruturada em 2015 e passou a operar no modelo de tempo integral, direcionando seu atendimento exclusivamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, em conformidade com a Lei nº 5.075, de 06 de julho de 2020, a instituição passou a adotar oficialmente a denominação de Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral (Juazeiro do Norte, 2024).

Atualmente, a EEFTI Tabelião Expedito Pereira oferta o ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, em regime integral e com um total de 453 alunos matriculados. Esse modelo de funcionamento possibilita a ampliação do tempo pedagógico e a inserção de componentes curriculares e atividades voltadas à formação integral dos estudantes, contexto no qual se insere a disciplina Cultura Digital, objeto de análise deste estudo. A apresentação da disciplina Cultura Digital no contexto da escola pesquisada fundamenta-se na análise de documentos institucionais da rede municipal de ensino, como o Regimento Escolar da própria instituição (Juazeiro do Norte, 2024) e o Currículo das Escolas de Tempo Integral (Juazeiro do Norte, 2019).

A disciplina de Cultura Digital integra a parte diversificada do currículo das escolas municipais de tempo integral de Juazeiro do Norte. O componente curricular é ofertado de forma contínua do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com organização dos conteúdos por ano e por bimestre, contemplando unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências específicas para cada etapa escolar (Juazeiro do Norte, 2019). Na EEFTI Tabelião Expedito Pereira, a disciplina passou a integrar a grade curricular diversificada no ano de 2020, sendo ofertada atualmente a todas as turmas do ensino fundamental atendidas em regime de tempo integral. Essa estrutura evidencia uma progressão pedagógica que acompanha o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, ampliando gradualmente o nível de complexidade das aprendizagens relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

A proposta curricular da Cultura Digital tem como objetivo geral promover a inclusão digital dos estudantes, compreendendo o acesso às tecnologias como elemento fundamental para a ampliação das capacidades de comunicação, expressão e aprendizagem no contexto contemporâneo (Juazeiro do Norte, 2019). Nos anos iniciais do ensino fundamental, os conteúdos priorizam a familiarização dos estudantes com os equipamentos tecnológicos, o reconhecimento de suas partes e funções, bem como o desenvolvimento de habilidades

básicas de manuseio. De forma complementar, o regimento escolar aponta o seguinte argumento sobre a importância da disciplina:

As crianças e 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. (Juazeiro do Norte, 2024, p. 67)

À medida que os alunos avançam nos anos escolares, os objetos de conhecimento tornam-se mais complexos, incorporando o uso de programas digitais, a produção de textos em ambientes informatizados, a navegação na internet e a discussão sobre segurança digital, redes sociais e circulação de informações no ambiente virtual (Juazeiro do Norte, 2019).

A apresentação da escola e da disciplina Cultura Digital permitiu delinear o contexto institucional e curricular no qual se insere o estudo de caso desta pesquisa, evidenciando a organização do componente curricular, seus objetivos e a progressão dos conteúdos previstos para os anos iniciais do ensino fundamental. Com base nessas informações, extraídas dos documentos institucionais da rede municipal de ensino, o próximo tópico dedica-se à análise da disciplina Cultura Digital à luz dos pressupostos da educação midiática, considerando as percepções dos sujeitos envolvidos em sua implementação e as contribuições do referencial teórico adotado neste estudo.

5.4 Análise da disciplina Cultura Digital à luz da educação midiática

Conforme evidenciado na introdução deste trabalho, a análise dos dados coletados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, especificamente por meio do método de Laurence Bardin (2016), que define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 48)

De acordo com Bardin (2016), esse método se divide em três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados. Essas fases têm o intuito de organizar o processo de investigação para que o analista possa passar da descrição dos dados para a interpretação e inferência de conhecimentos. A descrição de cada fase será feita em diálogo com os procedimentos adotados nesta pesquisa, explicitando como foram operacionalizadas no contexto do estudo.

Segundo Bardin (2016), a pré-análise tem como objetivo a organização, e visa sistematizar as ideias iniciais. Nessa primeira etapa ocorre a leitura “flutuante”, que consiste no primeiro contato sistemático com o material a ser analisado, permitindo ao pesquisador familiarizar-se e apreender impressões, sentidos e orientações preliminares presentes no texto. Em seguida, é feita a escolha dos documentos, o *corpus* que será analisado.

No contexto desta pesquisa, realizou-se, inicialmente, a leitura flutuante dos seguintes materiais: o Regimento Escolar da EEFTI Tabela Expedito Pereira (Juazeiro do Norte, 2024), o Currículo das Escolas de Tempo Integral (Juazeiro do Norte, 2019), o Planejamento Diário do Ensino Fundamental da EEFTI Tabela Expedito Pereira, mais especificamente o do 4º ano, e as transcrições de entrevistas semiestruturadas conduzidas com sujeitos diretamente envolvidos na implementação da disciplina Cultura Digital. Ao todo, foram entrevistados dois profissionais da escola, que, para fins de preservação de identidade, serão identificados ao longo do texto como Entrevistado 1 e Entrevistado 2. As transcrições das entrevistas encontram-se disponibilizadas nos Apêndices C e D. A seleção dos participantes entrevistados fundamenta-se em sua atuação direta na implementação, acompanhamento e desenvolvimento do componente curricular na instituição, tendo assim posição privilegiada para a compreensão das práticas efetivamente realizadas na disciplina investigada.

A leitura flutuante possibilitou uma aproximação geral com o conteúdo dos documentos, possibilitando a identificação de elementos relevantes para os objetivos da pesquisa. A partir dessa leitura preliminar, constatou-se a pertinência de todo o material analisado, razão pela qual o conjunto desses documentos foi definido como *corpus* da análise. A partir da escolha do *corpus*, procedeu-se à segunda fase, a exploração do material. Segundo Bardin (2016), nesta etapa ocorre a codificação do material, onde se realiza o “recorte” das unidades de registro e de contexto. A unidade de registro é a unidade de significação codificada que serve como a base da análise. Ela é o segmento de conteúdo que o analista irá

efetivamente categorizar e contar (frequência), podendo ser de nível linguístico (palavras, frases) ou semântico (temas, personagens, acontecimentos). Já a unidade de contexto é a unidade de compreensão utilizada para codificar a unidade de registro. Ela corresponde ao segmento da mensagem que possui dimensões superiores às da unidade de registro, e serve para compreender a significação exata da unidade de registro, evitando ambiguidades.

Para a codificação de todo o material utilizado nesta pesquisa, optou-se pela estruturação das unidades de registro em frases, e como unidades de contexto os parágrafos em que essas frases foram localizadas. Após essa etapa, foi atribuída a cada unidade de registro um tema, que, segundo Bardin (2016), permite ao analista ultrapassar a superfície das palavras para atingir as estruturas de significação que realmente importam para a compreensão da mensagem. Os temas utilizados para categorização foram definidos *a priori*, com base nas abordagens sobre educação midiática discutidas ao longo dos capítulos desta pesquisa, o que Bardin (2016) chama de "procedimento por caixas", no qual já se possui as "gavetas" conceituais prontas, e apenas distribui-se as unidades de registro nelas à medida que são localizadas na decodificação. Nesta etapa, utilizou-se como ferramenta de apoio uma planilha do excel, separada em colunas identificadas por "fonte", "unidade de contexto", "unidade de registro" e "tema", o que permitiu a melhor organização dos dados.

Dessa forma, foram definidos os seguintes temas: análise crítica de conteúdos digitais; comportamento nas redes sociais; consumo consciente de informação; contato com redes sociais; curiosidade sobre o funcionamento; desafios na implementação; desenvolvimento de habilidades técnicas instrumentais; dificuldades estruturais; ensino de aplicativos e softwares; falta de formação docente; identificação de *fake news*; inclusão digital; privacidade e proteção de dados; recursos materiais insuficientes; recursos utilizados; reflexão sobre circulação de informações, relato de caso dos alunos; segurança digital; superficialidade informacional; uso pedagógico de recursos tecnológicos; uso responsável da internet e verificação de fontes. A organização da análise na íntegra encontra-se disponível no Apêndice E.

Após a identificação e organização das unidades de registro e dos temas, procedeu-se à organização das categorias. Conforme orienta Bardin (2016), diferentes temas que possuem sentidos próximos podem ser agrupados por analogia dentro de uma categoria genérica. Esse processo resultou na organização de quatro categorias: Abordagem técnica e instrumental; Abordagem crítica; Abordagem ética e cidadã e Condições de implementação da disciplina. As três primeiras categorias correspondem às dimensões constitutivas da educação midiática

discutidas no Capítulo 4, enquanto a quarta categoria refere-se às condições concretas de implementação do componente curricular no contexto investigado.

Com os resultados obtidos, parte-se para a terceira fase da análise de conteúdo, conforme discute Bardin (2016), nesta etapa realiza-se a inferência dos dados obtidos, ou seja, deduções lógicas fundamentadas sobre as causas, as condições de produção ou os efeitos das mensagens analisadas. Dessa forma, por se tratar de uma análise qualitativa, a inferência desenvolvida nesta pesquisa não se limitará à enumeração de ocorrências, mas busca interpretar os dados à luz do referencial teórico, identificando aproximações e distanciamentos entre a proposta da disciplina Cultura Digital e as dimensões da educação midiática.

5.4.1 Abordagem técnica e instrumental

A primeira categoria evidenciada na análise refere-se à ênfase técnico-instrumental atribuída à disciplina Cultura Digital. No corpus examinado, observa-se a recorrência de unidades de registro que associam a disciplina prioritariamente ao aprendizado do uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos, configurando esse aspecto como seu objetivo central. Nas entrevistas, a fala do Entrevistado 1 ao argumentar que “...dentre todos os objetivos que eu vejo nessa disciplina, eu acredito que um dos maiores vai muito nesse sentido, de aprender a manusear...” (Apêndice C, p. 77), bem como a fala do Entrevistado 2, ao dizer que “O objetivo principal da disciplina é fazer com que os alunos, eles se integrem desse universo digital, do mundo da tecnologia, tanto no que se refere a aparelhos tecnológicos, como também a própria rede de informações...” (Apêndice D, p. 85), revelam uma compreensão da disciplina orientada para a operacionalização dos recursos tecnológicos.

Nos documentos institucionais, essa perspectiva também se manifesta ao enfatizar unidades de registro relacionadas ao domínio técnico dos recursos digitais, bem como à familiarização com diferentes ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar. Especialmente no Currículo das Escolas de Tempo Integral (Juazeiro do Norte, 2019), notou-se que a maioria das habilidades do 1º ao 5º ano são voltadas para práticas como “entender o que é o computador” e “identificar as partes do computador”, evidenciando uma concepção que compreende a tecnologia prioritariamente como instrumento funcional.

A partir das discussões desenvolvidas, especialmente no Capítulo 4 acerca da educação midiática, a dimensão técnica constitui um dos eixos relevantes da formação para as mídias, mas não pode ser compreendida de forma isolada ou centralizadora. Conforme

argumenta Buckingham (2022), a educação midiática crítica exige que os estudantes não apenas utilizem tecnologias, mas compreendam os processos de produção, circulação e regulação dos conteúdos midiáticos. Nesse sentido, o domínio instrumental encontra respaldo aproximado com uma das cinco competências da educação midiática defendidas por Hobbs (2010), quando cita a importância da capacidade de acessar e utilizar de modo competente as ferramentas midiáticas e tecnológicas.

Complementarmente, Ferrari, Machado e Ochs (2020) distinguem essas competências operacionais - que abrangem desde habilidades básicas de manuseio até a compreensão do funcionamento de códigos e das tecnologias da informação e comunicação - como componentes do letramento (ou alfabetização) digital. Tal distinção é fundamental para esta análise, pois permite reconhecer que o ensino voltado predominantemente à identificação de partes do computador, ao reconhecimento de dispositivos e à utilização de ferramentas digitais, embora relevante no contexto escolar, aproxima-se mais de uma proposta de inclusão tecnológica do que de uma formação midiática crítica em sentido amplo. Além disso, ao privilegiar o uso técnico das ferramentas sem problematizar as condições de produção das tecnologias, seus interesses econômicos e suas lógicas algorítmicas, corre-se o risco de reforçar uma concepção de tecnologia como instrumento neutro e meramente funcional.

Assim, a análise desta categoria sugere que a disciplina incorpora elementos prioritariamente instrumentais, revelando alinhamento parcial com o referencial adotado ao reconhecer a importância do acesso e do domínio das ferramentas. Entretanto, a centralidade conferida ao uso das ferramentas digitais indica uma ênfase predominante na instrumentalização, o que demanda ser examinado em articulação com as demais categorias, a fim de avaliar a amplitude do diálogo estabelecido com os pressupostos da educação midiática contemporânea.

5.4.2 Abordagem Crítica

A segunda categoria identificada na análise relaciona-se à dimensão crítica da educação midiática, entendida como um processo educativo amplo, crítico e contextualizado, especialmente no que diz respeito à circulação de informações no ambiente digital. Conforme discutido no Capítulo 4, a dimensão crítica constitui eixo central da educação midiática. Diferentemente da dimensão técnico-instrumental, que enfatiza o domínio operacional das ferramentas, a perspectiva crítica pressupõe a análise dos processos de produção, circulação e

representação das mensagens midiáticas, bem como das relações de poder que atravessam os ambientes digitais.

No corpus analisado, essa dimensão aparece de maneira mais pontual e menos recorrente quando comparada ao eixo técnico, manifestando-se principalmente em referências ligadas à segurança na internet, combate à desinformação e cuidados com a informação compartilhada. Isso se evidencia, por exemplo, na fala do Entrevistado 1, quando relata que “dentro especificamente do quinto ano, que eu acho essencial, principalmente essa questão do cuidado com as informações.” (Apêndice C, p. 79) e do entrevistado 2, quando ressalta “os riscos que eles possuem, clicando em links que são enviados aí pelo WhatsApp” (Apêndice D, p. 88). Tais unidades de registro indicam uma preocupação com a análise da veracidade das informações e com o desenvolvimento de um olhar mais atento sobre os conteúdos consumidos no ambiente digital.

Nos documentos institucionais, também se observam menções à “fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (Juazeiro do Norte, 2024) e “Conhecer as redes sociais e os perigos que elas escondem” (Planejamento do 4º ano). Durante a análise das unidades de contexto, observou-se que o Regimento Escolar da instituição (Juazeiro do Norte, 2024), em comparação com os demais documentos analisados, abordou menos questões relacionadas ao uso técnico e mais questões associadas aos riscos informacionais, quando enfatiza questões como “essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais” e “estimular a reflexão e a análise aprofundada”. Contudo, nota-se que tais abordagens tendem a assumir um caráter normativo e preventivo, centrado na orientação comportamental dos estudantes, sem aprofundar de forma sistemática os mecanismos estruturais que organizam o funcionamento das plataformas digitais.

Nessa perspectiva e à luz do referencial teórico adotado, a análise do corpus evidencia que a disciplina Cultura Digital dialoga de maneira limitada com os quatro conceitos críticos estruturantes da área apresentados por Buckingham (2022): linguagem, representação, produção e audiência. Embora se identifiquem orientações voltadas ao uso consciente das mídias, não se observa, de forma sistemática, a problematização dos códigos e convenções que estruturam as linguagens digitais. Do mesmo modo, os documentos e entrevistas analisados não indicam uma abordagem consistente acerca das condições de produção das plataformas digitais, seus interesses econômicos ou suas lógicas algorítmicas, assim como discutido por Morozov (2018) e Buckingham (2022), ao abordarem o controle

das *Big Techs* em relação aos dados e algoritmos no ambiente digital. Percebe-se também a ênfase na orientação comportamental dos estudantes, mas não uma reflexão aprofundada sobre os graus de participação, agência e condicionamento que marcam a experiência dos usuários nas redes.

Ao confrontar essas proposições teóricas com o material analisado, observa-se que a disciplina Cultura Digital apresenta indícios de aproximação com a dimensão crítica, especialmente ao abordar temas relacionados à segurança e à circulação de informações. Entretanto, não se identificam, de forma sistemática, atividades ou orientações voltadas à análise das estruturas econômicas das plataformas, à discussão sobre algoritmos, à problematização da construção de narrativas ou à reflexão aprofundada sobre os processos de mediação tecnológica.

Para além disso, ao considerar a distinção estabelecida no Capítulo 4 entre alfabetização midiática e educação midiática, observa-se também que as práticas identificadas no corpus aproximam-se mais de uma alfabetização midiática em sentido restrito, do que de uma educação midiática estruturada enquanto projeto formativo amplo. Conforme definido por Neto (2020), a alfabetização midiática consiste em um processo de ensino e aprendizagem voltado ao desenvolvimento de habilidades que permitem acessar, analisar, produzir e utilizar as mídias de maneira consciente. No material analisado, identificam-se indícios desse movimento sobretudo na ênfase à verificação de informações, ao cuidado no compartilhamento de conteúdos e à discussão sobre *fake news*. Entretanto, tais abordagens aparecem predominantemente associadas a orientações preventivas e comportamentais, não se evidenciando, de forma sistemática, a incorporação articulada dos conceitos de linguagem, representação, produção e audiência como eixos estruturantes da prática pedagógica.

Desse modo, a presença da dimensão crítica na disciplina revela-se de forma parcial, sugerindo que a proposta curricular avança no reconhecimento da necessidade de orientar os estudantes quanto ao uso responsável das mídias, mas ainda não consolida uma abordagem crítica estruturada que contemple, de maneira integrada, os diferentes aspectos constitutivos do ecossistema midiático contemporâneo. Essa constatação conduz à necessidade de examinar de que maneira a disciplina aborda não apenas a análise dos conteúdos midiáticos, mas também as implicações éticas e sociais do uso das tecnologias. Nesse sentido, torna-se pertinente investigar se as orientações presentes no corpus ultrapassam a dimensão informacional e preventiva, avançando para a construção de uma formação voltada à responsabilidade, à participação e ao exercício da cidadania no ambiente digital.

5.4.3 Abordagem ética e cidadã

A terceira dimensão identificada na análise diz respeito à dimensão ética e cidadã que, assim como defendido por Ferrari, Machado e Ochs (2020) compreende a responsabilidade, a ética e a participação consciente dos sujeitos nos ambientes digitais. Essa dimensão volta-se, principalmente, para as implicações sociais das práticas comunicativas e para o exercício da cidadania em uma sociedade marcada pela centralidade das mídias. Nesse sentido, a dimensão ética articula-se diretamente à construção da cidadania em ambientes digitais, marcados por interações em rede, circulação acelerada de informações e permanente exposição pública. Assim como defendido por Zuchetto e Araújo (2019), em uma sociedade de consumo, percebe-se cada vez mais a influência das tecnologias sobre crianças e adolescentes.

No corpus analisado, essa dimensão manifesta-se principalmente nas orientações relacionadas ao comportamento dos estudantes nas plataformas digitais, à prevenção de riscos no sentido de exposição e à conscientização quanto ao impacto de suas ações no ambiente virtual. Nas entrevistas, identificam-se menções do Entrevistado 1 como “...não basta só a questão técnica, né? O fazer. Eles precisam compreender também os usos na vida cotidiana, na função social, né?” (Apêndice C, p.79) , e “Saber navegar em sites confiáveis, saber gerenciar as redes sociais para saber o que é que pode ser postado ou não...”, do entrevistado 2 (Apêndice D, p. 85). Além disso, identificou-se no *corpus* unidades de registro referentes à prevenção de práticas como *cyberbullying*, e também da disseminação de conteúdos prejudiciais. Os elementos destacam-se na fala do Entrevistado 2, ao citar que “...a gente conversa também, por exemplo, sobre o *cyberbullying*, né? Que é o *bullying* virtual. Ou seja, conscientizar eles pra eles não utilizarem esse mecanismo de esconder o que é a internet pra fazer mal a outras pessoas.” (Apêndice D, p. 87), e no Planejamento Diário do Ensino Fundamental, quanto à metodologia para a aula 8: “Vídeo educativo sobre o *bullying* virtual e maneiras práticas de evitar o assédio virtual”. Tais elementos indicam uma compreensão de que a cultura digital constitui espaço de convivência social que exige normas de conduta e responsabilidade.

Essas perspectivas dialogam, primordialmente, com o debate apresentado no Capítulo 3. A preocupação com os riscos que os alunos correm no ambiente digital relacionam-se com o modelo analítico CO:RE 4Cs, proposto por Livingstone e Stoilova (2021), principalmente quando o *corpus* aborda sobre o perigo de extrema exposição (*content*) e as normas de etiqueta e comportamento na internet (*conduct*). Ao reconhecer que esse público não é apenas consumidor, mas também produtor e disseminador de conteúdos, a

disciplina Cultura Digital parece assumir a necessidade de orientar os estudantes quanto às consequências de suas ações no ambiente virtual.

Entretanto, conforme a análise das unidades de registro, é perceptível que as orientações concentram-se na indicação do que deve ou não ser feito no ambiente digital, priorizando a prevenção de riscos e a responsabilização individual. Conforme argumenta Buckingham (2022), a educação midiática crítica pressupõe não apenas a formação de atitudes responsáveis, mas a compreensão das estruturas que moldam as práticas comunicacionais. Além disso, embora a disciplina apresente indícios de orientação ética, especialmente no que diz respeito ao cuidado com a informação e ao respeito nas interações, tais práticas aproximam-se mais de uma formação normativa e preventiva do que de um projeto formativo que articule ética, poder e participação democrática.

Assim, a análise da dimensão ética e cidadã revela um avanço importante ao reconhecer que o uso das mídias envolve responsabilidade social e consequências coletivas. Contudo, à luz do referencial adotado, percebe-se que a abordagem ainda não consolida uma formação cidadã ampliada, capaz de integrar ética, criticidade e consciência política das estruturas digitais.

5.4.4 Condições de implementação da disciplina

Para além das dimensões conceituais da educação midiática, a análise do *corpus* revelou que a efetivação da disciplina Cultura Digital é atravessada por condições concretas que limitam ou reconfiguram as práticas pedagógicas. Um dos pontos principais diz respeito à lacuna entre a proposta curricular e a realidade física da instituição. Embora o Currículo das Escolas de Tempo Integral (Juazeiro do Norte, 2019) preveja o uso do laboratório de informática como "ponto de apoio para amplitude de saberes", os relatos indicam que a vivência prática é frequentemente inviabilizada, como por exemplo quando o Entrevistado 2 aponta que "...é um número limitado de computadores. E muitos deles não funcionam..." (Apêndice D, p. 87). Essa escassez de recursos gera o que o Entrevistado 1 descreve como um descompasso tecnológico: "...muitas vezes a criança tem um objeto, uma ferramenta mais atual que a ferramenta que existe ali na escola." (Apêndice C, p. 83). Também se evidenciam problemas relacionados à conexão da internet, como argumenta o Entrevistado 2: "A rede de internet também não é boa." (Apêndice D, p. 87).

Outro ponto importante refere-se à preparação dos profissionais para ministrar o componente. Ambos os entrevistados ressaltaram a inexistência de um treinamento específico

para a disciplina de Cultura Digital, isso se evidencia na fala do Entrevistado 1 ao dizer que “A gente não tem treinamento específico e isso é algo que a gente reclama muito. Porque o que a gente recebe unicamente é a proposta.” (Apêndice C, p. 78), e na fala do Entrevistado 2 quando cita que “Isso já é uma pauta até dos professores da escola de tempo integral, que é a falta de formação dos professores que atuam na escola de tempo integral com as oficinas...” (Apêndice D, p. 86). Essa falta de suporte institucional obriga os professores a realizarem um processo de mediação baseado no esforço individual e em pesquisas próprias para dar conta de temas complexos como *fake news* e algoritmos.

Essa perspectiva se evidencia quando o Entrevistado 1 afirma que os professores são os responsáveis por elaborar o plano de aula, partindo do que é previsto no Currículo das Escolas de Tempo Integral (Juazeiro do Norte, 2019): “O plano de aula é o professor, é a gente nessa...é cada professor que elabora o plano. Essa proposta, como diz, é uma proposta que vem dividida por bimestre, mas não como plano de aula, como proposta curricular.” (Apêndice C, p. 78). Entretanto, nota-se que o documento em questão apresenta unidades de registro que priorizam o uso instrumental da tecnologia, reafirmando a necessidade de uma formação docente. Dessa forma, sem uma política de formação continuada qualificada, como prevê a *Política Nacional de Educação Digital* (Lei nº 14.533/2023), a implementação da disciplina tende a se fragmentar, dependendo da proatividade do docente e não de um projeto formativo estruturado.

Nesse viés, torna-se possível compreender que as condições de implementação da disciplina Cultura Digital impactam diretamente o alcance formativo pretendido pelas políticas públicas e referenciais teóricos que fundamentam a educação midiática no país. Conforme argumenta Neto (2020), a ampliação do repertório cultural e da capacidade crítica dos estudantes depende de práticas sistemáticas que favoreçam o questionamento, a problematização e a participação ativa na vida social.

No contexto analisado, entretanto, as limitações estruturais e formativas identificadas tensionam essa perspectiva, pois restringem a consolidação de experiências pedagógicas capazes de promover, de maneira contínua, o diálogo, a escuta e o exercício efetivo da educação midiática. Essa realidade é evidenciada no distanciamento entre as diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas e as condições concretas de sua efetivação no contexto escolar analisado. A *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas* (Enec), por exemplo, estabelece como objetivo universalizar o acesso à internet de qualidade nas escolas públicas e fortalecer a Educação Digital e Midiática por meio da infraestrutura tecnológica e da formação de professores (Brasil, 2023b). No entanto, os relatos dos docentes revelam que

limitações relacionadas à disponibilidade de equipamentos, à qualidade da conexão e à ausência de formação específica ainda constituem obstáculos significativos para a implementação plena dessas diretrizes. Essa lacuna indica que, embora exista um reconhecimento institucional da importância da educação digital e midiática no âmbito das políticas educacionais, sua materialização no cotidiano escolar permanece condicionada a fatores estruturais e formativos que impactam diretamente as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes nesse campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar como os pressupostos da educação midiática se manifestam na organização curricular e nas práticas pedagógicas da disciplina Cultura Digital na Escola de Ensino Fundamental de Tempo Integral Tabela Expedito Pereira. Para isso, adotou-se o método da análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), a partir do qual foram construídas categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados: abordagem técnica e instrumental, abordagem crítica, abordagem ética e cidadã e condições de implementação da disciplina. A análise dessas categorias evidenciou que a disciplina investigada apresenta tanto aproximações quanto limitações em relação aos pressupostos da educação midiática, revelando tensões entre uma perspectiva predominantemente instrumental e iniciativas que apontam para a formação crítica dos estudantes.

No que se refere à abordagem técnica e instrumental, observou-se que a disciplina Cultura Digital prioriza o ensino voltado ao manuseio de ferramentas, dispositivos e softwares, com ênfase no desenvolvimento de habilidades operacionais relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Os resultados indicam que, embora a disciplina contemple aspectos relevantes de acesso e apropriação tecnológica, sua ênfase recai majoritariamente sobre o domínio técnico, aproximando-se mais de uma perspectiva de letramento digital do que de uma abordagem plenamente alinhada aos pressupostos críticos da educação midiática. Ainda que o desenvolvimento dessas habilidades seja fundamental no contexto contemporâneo, a centralidade atribuída ao uso funcional das tecnologias tende a reforçar uma compreensão instrumental dos meios digitais, em detrimento de uma formação mais ampla, orientada à análise crítica, à reflexão e à compreensão dos processos midiáticos.

No que diz respeito à abordagem crítica, observou-se que essa dimensão se manifesta de forma menos recorrente na disciplina Cultura Digital, apesar de sua centralidade no campo da educação midiática. Verificou-se que os conteúdos e práticas pedagógicas concentram-se predominantemente em temas relacionados à segurança no ambiente digital, aos riscos online e ao combate às *fake news*, evidenciando uma preocupação com o uso responsável das tecnologias. Contudo, os resultados indicam que a dimensão crítica é abordada de forma limitada, uma vez que não contempla de maneira mais aprofundada aspectos estruturais do ecossistema midiático, como as lógicas algorítmicas, os modelos de funcionamento das plataformas digitais e os interesses econômicos que orientam a atuação das grandes empresas de tecnologia. Dessa forma, as práticas identificadas aproximam-se, em grande medida, de uma perspectiva voltada à alfabetização midiática, com ênfase na verificação e validação de

informações, sem abranger plenamente dimensões fundamentais da educação midiática, como a análise das linguagens, dos processos de representação e das condições de produção e circulação dos conteúdos midiáticos.

No que se refere à abordagem ética e cidadã, a disciplina busca orientar a conduta dos estudantes no ambiente virtual, enfatizando a prevenção e a conscientização acerca de práticas como o *cyberbullying* e a exposição excessiva nas redes digitais. Observa-se, nesse aspecto, um avanço ao reconhecer a responsabilidade social implicada no uso das mídias e ao problematizar comportamentos que podem gerar danos individuais e coletivos. Contudo, essa dimensão tende a assumir um caráter predominantemente normativo e preventivo, centrado na definição do que é permitido ou não no ambiente digital. Assim, embora contribua para a formação de atitudes responsáveis, a abordagem ética e cidadã apresenta limitações ao não articular de maneira mais aprofundada as relações entre ética, poder, circulação de discursos e participação democrática. A ausência dessa problematização mais ampla restringe o potencial da disciplina para promover uma formação cidadã crítica e ativa no ambiente digital.

Por fim, a análise das condições de implementação da disciplina evidenciou que fatores estruturais e formativos exercem influência direta sobre a materialização da proposta de educação midiática no contexto escolar. A insuficiência de recursos materiais, como a quantidade limitada de computadores e a instabilidade da conexão à internet, compromete a realização de experiências pedagógicas mais aprofundadas, produzindo um descompasso entre as diretrizes previstas no currículo e as possibilidades concretas de sua execução. Além disso, destaca-se de maneira mais central a fragilidade no que se refere à formação docente específica para a área, aspecto que se configura como um elemento crítico para a consolidação da disciplina. Na ausência de formação continuada sistemática, os professores acabam recorrendo a iniciativas individuais e a pesquisas autônomas para abordar temáticas mais complexas, o que tende a gerar desigualdades na condução das práticas e limita a consolidação de uma proposta pedagógica mais consistente e articulada aos pressupostos da educação midiática.

Diante dos achados apresentados, conclui-se que a disciplina Cultura Digital, implementada na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, aproxima-se dos pressupostos da educação midiática de maneira parcial e ainda em processo de consolidação. Embora represente um avanço institucional significativo ao inserir de forma sistemática a temática das mídias no currículo escolar, sua materialização revela um cenário marcado por tensões e limites, especialmente no que se refere à centralidade conferida às dimensões críticas, éticas e cidadãs da educação midiática.

Dessa forma, predominam práticas orientadas pelo uso técnico e funcional das tecnologias, enquanto os aspectos relacionados à análise crítica, à compreensão dos processos de produção e circulação das mídias e à participação cidadã aparecem de forma pontual e pouco aprofundada. Nesse sentido, a disciplina configura-se como uma importante porta de entrada para a educação midiática no contexto escolar, mas ainda demanda maior investimento estrutural, formativo e teórico-pedagógico para avançar na formação de usuários tecnicamente competentes para a constituição de sujeitos midiaticamente críticos e socialmente participativos.

Este estudo contribui para o campo da Comunicação ao evidenciar como os princípios da educação midiática se materializam em uma experiência pedagógica concreta no contexto da escola pública. Ao analisar a disciplina Cultura Digital em sua dimensão curricular e prática, a pesquisa permite identificar quais enfoques vêm sendo privilegiados nas abordagens sobre as mídias em sala de aula, bem como os aspectos que demandam maior aprofundamento teórico e pedagógico. Tal reflexão torna-se especialmente relevante diante da centralidade que o meio digital assume na vida social contemporânea, particularmente na formação de crianças e adolescentes, cujas experiências comunicacionais são amplamente mediadas por plataformas e dispositivos digitais.

Além disso, ao explicitar a fragilidade na formação docente para a condução da disciplina, o estudo evidencia a necessidade de maior articulação entre os campos da educação e da comunicação, ressaltando o papel estratégico de profissionais da área comunicacional na construção e no fortalecimento de políticas e práticas de educação midiática. Nesse sentido, reforça-se a importância de iniciativas formativas interdisciplinares que possibilitem uma abordagem mais ampla, crítica e fundamentada das dinâmicas comunicacionais que estruturam a cultura digital contemporânea.

Por fim, este estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação de seus resultados. As dificuldades de contato com parte das instituições de ensino fundamental do município implicaram que o mapeamento realizado não contemplasse a totalidade das escolas públicas de Juazeiro do Norte, o que pode ter restringido a identificação de outras iniciativas relacionadas à educação midiática. Além disso, a análise concentrou-se em uma disciplina cuja ênfase recai predominantemente sobre o ambiente digital, o que delimita o escopo da investigação e não esgota as múltiplas possibilidades de abordagem das mídias no contexto escolar. Considerando a diversidade de linguagens e suportes midiáticos, como televisão, rádio, imprensa e audiovisual, abre-se um campo fértil

para pesquisas que ampliem o olhar para além das tecnologias digitais, investigando como diferentes ecossistemas midiáticos podem ser incorporados ao ambiente educacional.

Nesse sentido, futuras pesquisas podem aprofundar a análise comparativa entre diferentes escolas da rede municipal ou entre distintos municípios, buscando compreender como contextos estruturais e políticas educacionais influenciam a implementação da educação midiática. Também se mostram pertinentes estudos que examinem a formação inicial e continuada de professores para atuação na área, bem como pesquisas que investiguem as percepções dos próprios estudantes acerca das práticas desenvolvidas. Outra possibilidade reside na análise das políticas públicas voltadas à educação midiática, avaliando seus impactos concretos no cotidiano escolar. Também é importante enfatizar que, durante o processo de apuração das entrevistas, foi destacado que a EEFTI Tabelião Expedito Pereira está em processo de reforma, assim como explicitado pelo entrevistado 2: “...a escola tá em reforma, a gente vai ter agora, possivelmente, um laboratório de informática legal.” (Apêndice 2, p. 87). Nessa perspectiva, pesquisas mais amplas também podem observar se após a mudança na infraestrutura da escola, surgirão possíveis melhorias na consolidação de práticas mais aprofundadas da educação midiática. Ao ampliar essas frentes de investigação, será possível consolidar uma compreensão mais abrangente e sistemática sobre os desafios e potencialidades da educação midiática nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cristiano Nabuco de; GÓES, Dora Sampaio; LEMOS, Igor Lins (org.). **Como lidar com dependência tecnológica:** guia prático para pacientes, familiares e educadores. São Paulo: Editora Hogrefe CETEPP, 2019. Disponível em: https://www.hogrefe.com/pt/shop/media/downloads/sample-reports/9786550720025_lese.pdf. Acesso em: 25 dez. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **O sexting e o dispositivo da sexualidade**. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 411–436, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://share.google/w2CDkM6VcMe5F2tAE>. Acesso em: 21 dez. 2025
- BÉVORT, Evelyne., BELLONI, Maria. Luiza. **Mídia-Educação:** conceitos históricos e perspectivas. Campinas: Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, 2009, p. 1081-1102. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jan. 2026
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2025.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, (1990). Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 21 dez. 2025
- BRASIL. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, Secretaria de Políticas Digitais, Coordenação-Geral de Educação Midiática, Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática, out. 2023a. 39 p. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 01 jan. 2026
- BRASIL. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Crianças, Adolescentes e Telas:** Guia sobre Usos de Dispositivos Digitais. Brasília: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-d-e-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 25 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática:** como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2025c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conscientização para o uso de celulares na escola: guia para escolas**. Brasília, 2025d. Disponível em: [Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?](#). Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Enec)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM). **Estratégia Brasileira de Educação Midiática. 2. ed.** Brasília: SECOM, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica>. Acesso em: 01 jan. 2026.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. 2. ed., rev. e ampl. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

BUCKINGHAM, David. **A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história**. Comunicação & Educação, São Paulo, ano XXI, n. 1, p. 73–82, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/110715>. Acesso em: 07 jan. 2026

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. Tradução de José Ignacio Mendes. Prefácio de Januária Cristina Alves. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003. cap. 3. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242298855_Chapter_Three_of_Media_Education_Literacy_Learning_and_Contemporary_Culture. Acesso em: 06 jan. 2026

CARDOSO-LEITE P, BUCHARD A, TISSIERES I, MUSSACK D, BAVELIER D (2021) **Uso da mídia, atenção, saúde mental e desempenho acadêmico em crianças de 8 a 12 anos**. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259163>. Acesso em: 08 dez. 2025.

CARVALHO, Larissa. **Essa cidade combina tradição, cultura e estrutura para viver bem**. Correio Braziliense. Publicado em 11 maio 2025. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cbradar/essa-cidade-combina-tradicao-cultura-e-estrutura-para-viver-bem/>. Acesso em: 24 jan 2026.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2024: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: CGI.br; NIC.br, 2024. 1 livro eletrônico. ISBN 978-65-85417-80-8. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 07 dez. 2025.

CORDEIRO, Rafaela QF.; COSTA, Marina; ARAÚJO, André C S.; e outros. **Teorias da comunicação**. Porto Alegre: SAGAH, 2017. *E-book*. pág.59. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595022379/>. Acesso em: 03 fev. 2026.

COSTA, Débora Silva; SALMITO, Ricardo Rigaud. **Trajetória para definição do recorte metodológico para o mapeamento das mídias digitais da Região Metropolitana do Cariri**. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 16., 2014. João Pessoa: Intercom, 2014. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-0315-1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

DE BARROS, Álvaro Gonçalves; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; TEIXEIRA, Risiberg. **Evolução das comunicações até a Internet das Coisas: a passagem para uma nova era da comunicação humana**. Cadernos do Desenvolvimento, 2021. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3065>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. 1. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia/>. Acesso em: 31 dez. 2025.

GOMES, Bárbara Rabelo; GAMA, Escarletty Emilay Campos da. **A era digital: os impactos da tecnologia para o desenvolvimento infantil**. Revista Contemporânea, v. 4, n. 11, p. 01-22, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6538>. Acesso em: 08 dez. 2025.

HOBBS, Renee. **Digital and media literacy: a plan of action**. Washington, D.C.: The Aspen Institute, 2010. Disponível em: <https://www.aspeninstitute.org/publications/digital-and-media-literacy-plan-action/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Juazeiro do Norte (CE). Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2026.

JORNAL JANGADEIRO (@jornaljangadeiro). **Dados do IBGE: o percentual de cearenses entre 10 e 13 anos com acesso à internet chegou a 84,4% em 2024**. Instagram, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DMgGFOavf5f/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

JUAZEIRO DO NORTE. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral**. Juazeiro do Norte: SEDUC, 2019.

JUAZEIRO DO NORTE. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar 2024: Escola de Ensino Fundamental Tempo Integral Tabela Expedito Pereira**. Juazeiro do Norte: SEDUC, 2024. 89 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, Sonia; STOILOVA, Mariya. **The 4Cs: Classifying Online Risk to Children.** **Hamburg:** Leibniz-Institut für Medienforschung Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE - Children Online: Research and Evidence, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349888588_The_4Cs_Classifying_online_risk_to_children. Acesso em: 08 dez. 2025.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2005.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política.** Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NETO, José Leite dos Santos. **O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação.** Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, Boa Vista, v. 1, p. 156–168, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/revista/article/view/e202012/pdf>. Acesso em: 06 jan. 2026.

PORTO, Andrio Albiere; RICHTER, Daniela. **O direito da criança e do adolescente e os riscos do cyberbullying e do sexting no ambiente digital: realidade ou exagero?** In: Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, XI, 2015, Santa Cruz do Sul. Anais [...] Santa Cruz do Sul: UNISC, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14278>. Acesso em: 21 dez. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE. **Unidade Educação.** Disponível em: <https://juazeirodonorte.ce.gov.br/unidadeeducacao.php>. Acesso em: 12 fev. 2026.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, [S.l.]: MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001.

PROJOR - INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO JORNALISMO. **Atlas da Notícia** - Dados 2025. Disponível em: <https://atlas.jor.br/dados/app/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

ROCHA, Claudionor; LINS, Bernardo Felipe Estellita. **A evolução da Internet: uma perspectiva histórica.** Cadernos ASLEGIS, Brasília, n. 48, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.belins.eng.br/ac01/papers/aslegis48_art01_hist_internet.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação.** Revista Comunicação & Educação, São Paulo, ano XIX, n. 2, p. 15–26, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/comeduc/pt_BR/article/view/72037/87468. Acesso em: 06 jan. 2026.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiã Tamar Gomes. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87–97, 2017. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/2017/34>. Acesso em: 07 dez. 2025.

UNESCO. **Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo.** Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>. Acesso em: 01 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Jornalismo** – Apresentação. Disponível em: <https://jornalismo.ufca.edu.br/apresentacao/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

VERMELHO, Maria Aparecida *et al.* **Comunicação e tecnologias digitais:** práticas socioculturais em ambientes conectados. *Comunicação & Educação*, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2025

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder:** toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: 08 dez. 2025.

WOLF, Mauro. **Contextos e paradigmas na pesquisa sobre os mass media.** In: WOLF, M. **Teorias da comunicação.** 5. ed. Lisboa: Presença, 1999. p. 21-137.

ZAPPELINI, Thaís D. et. al. **Guia de proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes.** Versão 1.0, out. 2020, 35 p. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/f5f74751-9fcb-4161-a306-aa4a5af2f6eb> Acesso em: 14 dez. 2025.

ZUCHETTO, Lisiane; ARAÚJO, Pamela de Almeida. **A era tecnológica e os desafios para crianças e adolescentes face à sociedade de consumo e de riscos.** In: **Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade, 5., 2019, Santa Maria, RS.** Anais do V Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/congresso-direito-anais>. Acesso em: 21 dez. 2025.

**APÊNDICE A – MAPEAMENTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUAZEIRO DO NORTE**

Nome da escola	Forma de contato	Tipo de ensino	Projeto existente
EEF Antônio Benjamim de Moura	Telefone	Fundamental I e II	X
EEF Antonio Bezerra Monteiro	Telefone	Fundamental II	X
EEF Antonio Ferreira de Melo	Telefone	Fundamental II	X
EEF Carolina Sobreira	Telefone	Fundamental I	X
EEF Cícera Germano Correia	Telefone	Fundamental II	X
EEF Demóstenes Ratts Barbosa	Telefone	Fundamental I	X
EEF Dom Vicente de Paula Araújo Matos	Telefone	Fundamental I	X
EEF Dr. Edvard Teixeira Férrer	Visita	Fundamental II	Oficina de Podcast Podvard - Projeto de Arte e Educação
EEF Felipe Neri da Silva	Visita	Fundamental I	X
EEF Fundação Educacional Rotary	Telefone	Fundamental I	X
EEF Governador Manoel de Castro Filho	Telefone	Fundamental II	X
EEF Heloísa Sobreira Dias Camilo	Telefone	Fundamental I	X
EEF Jerônimo Freire dos Santos	Telefone	Fundamental II	X
EEF João Alencar de Figueiredo	Visita	Fundamental II	X
EEF José Araújo	Telefone	Fundamental I e II	X
EEF José Ferreira Menezes	Telefone	Fundamental I e II	X
EEF José Geraldo Da Cruz	Visita	Fundamental I e II	X
EEF José Marrocos	Visita	Fundamental II	Cultura Digital
EEF Laurentino Alves Macena	X	Fundamental II	X
EEF Monsenhor Joviniano	Telefone	Fundamental II	X

Barreto			
EEF Pelusio Correia De Macedo	Telefone	Fundamental I e II	X
EEF Pref. Mozart Cardoso de Alencar	Telefone	Fundamental II	X
EEF Professora Iva Emidio Gondim	Telefone	Fundamental I	X
EEF Professora Maria Germano	Telefone	Fundamental I	X
EEF Sebastião Teixeira Lima	Telefone	Fundamental I e II	X
EEF Tarcila Cruz Alencar	Visita	Fundamental I e II	X
EEF Zila Belém	Visita	Fundamental I e II	Oficina De Podcast
EEFTI Dona Odorina Castelo Branco Sampaio	Telefone	Fundamental II	X
EEFTI Dr. Leão Sampaio	Visita	Fundamental I	X
EEFTI Lili Neri	Telefone	Fundamental I	X
EMEF Professora Cícera Maria dos Santos	Telefone	Fundamental I	X
EEFTI Tabelião Expedito Pereira	Visita	Fundamental I	Cultura Digital
EEIF João Romão de Sá Barreto	Visita	Fundamental I	X
EEIF Padre Cícero	Telefone	Fundamental I	X
EMEF Mário da Silva Bem	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEFTI Vereador Francisco Barbosa da Silva	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEIF 03 de Junho	Telefone	Fundamental II	X
EMEIF Isaac Quirino Teixeira	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEIF José Sabiá	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEIF Maria Bernardino Machado	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEIF Maria do Socorro Cardoso	X	Fundamental I e II	X
EMEIF Maria Pedrina	Telefone	Fundamental I e II	X

EMEIF Nossa Senhora de Fátima	X	Fundamental I e II	X
EMEIF Prefeito José Monteiro de Macedo	Telefone	Fundamental II	Aulas de informática para os pais
EMEIF Professora Maria de Lourdes Lopes de Sousa	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEIF Raimundo Domingos	Telefone	Fundamental I	X
EMEIF Raimundo Pessoa	Telefone	Fundamental I e II	X
EMEIF São Geraldo	Telefone	Fundamental I	X
EMEIF Tabelião Vicente Pereira da Silva	Telefone	Fundamental I	X
EMEIF Vereador Antônio Fernandes Coimbra	Telefone	Fundamental I	X
Líder Comunitário Antonio Miguel De Souza EMEIF	X	X	X
Manoel Balbino da Silva EMEIF	X	Fundamental I	X
EMEF Professora Doralice de Figueiredo Rocha	Telefone	Fundamental I	X
EMEF Professora Odete Oliveira Monteiro	Telefone	Fundamental I e II	X

Fonte: Elaboração própria (2026), com base em dados da Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte e informações coletadas pela pesquisadora.

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

BLOCO 1 – Compreensão do projeto e da disciplina

1. Como você descreveria os principais objetivos da disciplina Cultura Digital no contexto do projeto desenvolvido na escola?
2. De que forma o plano de aula orienta as atividades realizadas em sala?
3. Quais aprendizagens você considera centrais para os alunos?
4. Quem planejou e escreveu o projeto da disciplina
5. Os professores recebem treinamento específico para ministrar disciplinas de cultura digital

BLOCO 2 – Competências gerais e específicas

6. O plano de aula menciona como competências gerais “conhecimento” e “cultura digital”. Como essas competências aparecem, na prática, durante as aulas?
7. De que maneira os alunos são estimulados a desenvolver autonomia ou reflexão durante as atividades propostas?
8. Na sua percepção, quais competências os alunos mais desenvolvem ao longo da disciplina?

BLOCO 3 – Pensamento crítico e reflexão sobre as mídias

9. Durante as aulas, há momentos em que os alunos são incentivados a refletir ou conversar sobre o uso que fazem da internet e das redes sociais?
10. Como esses momentos de conversa ou reflexão costumam acontecer?
11. Você percebe mudanças na forma como os alunos falam sobre internet, redes sociais ou notícias após essas atividades?

BLOCO 4 – Conteúdos, metodologias e mídia

12. O uso de vídeos e rodas de conversa aparece com frequência no plano de aula. Qual é o papel desses recursos no desenvolvimento dos conteúdos?
13. Como você avalia a participação dos alunos nessas atividades?
14. Na sua opinião, quais temas despertam mais interesse ou envolvimento dos alunos?

BLOCO 5 – Dimensão cidadã e social

15. De que maneira questões como responsabilidade, cuidado e convivência no ambiente digital são trabalhadas com os alunos?
16. Você percebe alguma relação entre os conteúdos da disciplina e situações do cotidiano dos alunos fora da escola?
17. Há espaço para que os alunos tragam exemplos, experiências ou dúvidas relacionadas ao que vivem no ambiente digital?

BLOCO 6 – Avaliação geral

18. Como você avalia a importância da disciplina Cultura Digital na formação dos alunos?
19. Há algo que você considera que poderia ser aprofundado ou desenvolvido de outra forma no projeto?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

Função do participante: Docente da disciplina de Cultura Digital

Data: 18 dez. 2025

Duração: 38 minutos

Local: EEFTI Tabela Expedito Pereira

Tipo: Entrevista semiestruturada

Observação: Para garantir o anonimato, o participante foi identificado como Entrevistado 1.

Pesquisador: Bom dia, eu sou Evelyn, aluna da Universidade Federal do Cariri e estou aqui na escola hoje para saber um pouco mais sobre a disciplina de cultura digital que vocês têm aqui na instituição. Você autoriza a gravação desta entrevista?

Entrevistado: Sim, sem problema.

Pesquisador: Tá, obrigada.

Pesquisador: Eu vou abrir aqui as perguntas, se quiser pode ficar olhando o plano. As perguntas, elas vão ser mais voltadas realmente para o plano, tá? Mas tem algumas também mais gerais, tá bom?

Entrevistado 1: Tá bom, embora eu seja do quinto e esse plano dele é do quarto ano, mas não tem problema.

Pesquisador: Tem muita diferença de um para o outro?

Entrevistado 1: A diferença está no conteúdo, é mais um pouco no conteúdo mesmo. Porque para cada ano, né?...é um conteúdo diferente. Só que o plano segue o mesmo formato, porque é da plataforma que a gente utiliza. Deixa eu ver as habilidades.

Pesquisador: No caso é um do sexto, um do sétimo...

Entrevistado 1: Por exemplo, essa habilidade, compreender os perigos do mundo virtual para tomar devidos cuidados, é bem parecida com a habilidade que a gente trabalha...só que já tem uma habilidade que, por exemplo, abrir sites ou programas e utilizar os comandos minimizar, maximizar e fechar...essas habilidade já não tem no quinto, porque é para eles terem desenvolvido no quarto ano. No quinto não é mais para trabalhar com eles, abrir e fechar janelas, maximizar, minimizar, eles já tem que vir com essa habilidade consolidada. Desse conteúdo dos perigos da internet, a gente tem ele também no quinto ano.

Pesquisador: Pronto, eu volto a fazer as perguntas que eu formulei, tá bom? Aí você, conforme eu for respondendo, vai adaptando ao plano. Pode ser?

Entrevistado 1: É, alguma coisa que não tiver dado certo, aí a gente abre pro meu e pode fazer a mesma pergunta depois nos seus áudios.

Pesquisador: Eu separei em seis blocos, tá bom?

Entrevistado 1: Tá certo.

Pesquisador: Essas que são mais específicas desse do quarto ano, aí eu já tento adaptar, tá bom? Primeiro, teu nome completo.

Entrevistado 1: (Nome omitido para preservar a identidade do participante)

Pesquisador: Sua formação?

Entrevistado 1: Eu tenho primeiro licenciatura plena em História, e depois licenciatura plena em Pedagogia, todas duas pela URCA, e... é só a graduação?

Pesquisador: Não, pode falar...

Entrevistado 1: E especialização em gestão escolar e estou no mestrado em Artes, pela URCA também.

Pesquisador: Sua relação com a disciplina é só ministrante mesmo?

Entrevistado 1: Isso.

Pesquisador: Eu vou partir para o bloco um, que é a compreensão do projeto e da disciplina. Como é que você descreveria esses principais objetivos da disciplina nesse contexto do projeto desenvolvido na escola? Os principais objetivos que vocês têm com esse projeto aqui para com os alunos? Especificamente do quinto ano.

Entrevistado 1: Essa disciplina, ela entra na parte diversificada do currículo da Escola de Tempo Integral, que na verdade não é um projeto específico da escola, ela é uma disciplina que é pensada pela rede municipal de ensino. Então, foi construída pela rede municipal e aí, enquanto objetivo dela, desse componente, dessa disciplina, a parte diversificada do currículo, é mais no sentido de fazer com que as crianças, os estudantes, se apropriem desse conhecimento, de modo que elas aprendam a manusear as ferramentas tecnológicas e saibam utilizá-las, e dentre todos os objetivos que eu vejo nessa disciplina, eu acredito que um dos maiores vai muito nesse sentido, de aprender a manusear, mas ao mesmo tempo aprender a lidar com essas ferramentas e principalmente para fins educativos, fins pedagógicos.

Pesquisador: De que forma esse plano de aula ele consegue te orientar nas atividades realizadas?

Entrevistado 1: É assim, o plano de aula ele parte primeiramente da proposta curricular do município. O município manda uma proposta curricular para a escola de tempo integral, que é dessa parte diversificada que eles também chamam de oficinas e aí, como é que ajuda? Ajuda no sentido de que lá vai estar descrito quais são as habilidades que eu preciso desenvolver

naquele bimestre, naquele ano. Então, essas habilidades elas vêm e os conteúdos, as competências, os objetos de conhecimento, eles vêm divididos por ano e por bimestre. Então, primeiro ano, primeiro bimestre, segundo, terceiro, quarto bimestre...e assim sucessivamente até o quinto ano. Então, eu vou lá, localizo o quinto ano, no caso, e aí eu analiso as habilidades, mas aí também ele ajuda porque a gente já tem uma orientação, mas ao mesmo tempo a gente precisa saber também o nível da turma, porque muitas vezes, quando vamos planejar, a gente pode utilizar uma habilidade que não está separada para ser desenvolvida naquele ano, mas que é uma habilidade que a maioria da turma não conseguiu desenvolver nos anos anteriores. E aí, essa matriz curricular, essa proposta curricular, ela vai nos ajudar nesse sentido também, porque a gente pode buscar outras habilidades de outros anos e trabalhar com as crianças e elas aprendem a lidar com as ferramentas tecnológicas nesse mundo digital que a gente vive hoje, facilita para elas também e aproxima mais elas da gente, da escola, elas se sentem mais...elas apresentam um maior desejo pela aula, um maior interesse, despertam mais o interesse porque é o mundo delas.

Pesquisador: Então só para esclarecer, eles mandam essa base, mas no caso, o projeto em si, esse plano de aula da disciplina, quem escreveu?

Entrevistado 1: O plano de aula é o professor, é a gente nessa...é cada professor que elabora o plano. Essa proposta, como diz, é uma proposta que vem dividida por bimestre, mas não como plano de aula, como proposta curricular. Vem o currículo para o ano, para você trabalhar no decorrer do ano. Então, a cada aula, o professor vai elaborar seu plano e orientado por essa proposta. E aí, o que é que a gente tira da proposta? as habilidades. Isso não impede que a gente coloque uma habilidade, até que não venha nessa proposta, a gente pode também inserir uma nova habilidade, mas o legal da proposta é porque a gente já tem a orientação, já vem uma coisa assim que é como um guia, um norte...nós temos um norte para trabalhar, porque sem esse norte também fica muito ruim.

Pesquisador: Eu tenho até elaborado também para perguntar se vocês têm esse treinamento específico. Então, no caso, o que vocês têm mesmo é só com base nessa proposta, né? Um treinamento específico mesmo...

Entrevistado 1: A gente não tem treinamento específico e isso é algo que a gente reclama muito. Porque o que a gente recebe unicamente é a proposta. Outras oficinas, a Secretaria Municipal da Educação, ela está tentando sanar isso, já iniciando com outras oficinas, por exemplo, Educação Fiscal e Cidadania, a gente teve uma formação recentemente com um dos membros da Receita Federal. Então, eu acredito que isso vai chegar também na cultura digital, porque está em processo. Então, a gente já teve, por exemplo, com três...de três áreas, né?

Formação de três áreas, porque as formações que a gente estava tendo era só de disciplinas da base comum. Aí, agora que... Mas, assim, a gente não tem assim a formação, um preparo, uma orientação, uma formação para isso, não. É o conhecimento que a gente tem e o que a gente vai adquirindo ao longo do tempo.

Pesquisador: E quais aprendizagens, assim, dentro desse plano, você considera centrais para os alunos?

Entrevistado 1: Aprendizagens, assim, dentro especificamente do quinto ano, que eu acho essencial, principalmente essa questão do cuidado com as informações. Existe no quinto ano um bimestre que dedica todinho a esse conhecimento, a esse objeto do conhecimento que é o uso da internet, o uso das informações que circulam, né? Por esse mundo digital. Então, eu acho que é uma das assim, que eu considero bem importantes, porque eles também como eles não tem tanto esse controle dos pais, que é, que legalmente ele deve existir, né? Então, assim, como eles recebem essa orientação na escola, já ajuda. E outro que eu considero muito, muito, muito importante também é a questão dos jogos. Jogos com fins educativos, jogos digitais. Eu considero muito importante, porque como eles também, eles jogam muito quando eles estão em casa, então, quando a gente apresenta outros jogos, outros tipos de jogos, que tem esse caráter, esse fim pedagógico até educativo, muitos até não conheciam e acabam conhecendo e gostando, né? Porque a gente percebe que muitos, assim...existem aqueles jogos que imperam, né? Assim, no mundo deles. E dentre esses jogos, a gente percebe que muitos tem muito essa coisa da violência também, e aí eles conhecem outros aqui e passam a utilizálos também.

Pesquisador: Tem tanto benefícios como tem os riscos, né?

Entrevistado 1: É, exatamente. E assim, para muitos, computador é muito novidade, assim, porque o acesso que eles têm em casa é celular, né? A maioria não sabe, assim. Embora, assim, eu tenha notado uma mudança bem significativa, porque na pandemia, por exemplo, tinha alguns, por exemplo, tinha turma que 60% tinha acesso, 40% não. Aí já, com a necessidade, aí foi ficando 70%. E hoje, fazendo pesquisa hoje, assim, na sala de aula, perguntando quem tem acesso, que eu sempre faço, né? Primeiro dia de aula, eu já faço esse diagnóstico. Aí eu já percebo que é 85%, no mínimo, deles têm acesso.

Pesquisador: Você tem essa pesquisa catalogada?

Entrevistado 1: Não, é mais uma pesquisa, mesmo assim, de conhecimento por auto, perguntando na sala de aula. Não é uma pesquisa, assim, sistematizada. Mas, Eu até fiz uma sistematizada, mas ainda foi na pandemia.

Pesquisador: De que maneira esses alunos, eles são estimulados a desenvolver autonomia ou reflexão durante as atividades propostas?

Entrevistado 1: Nos procedimentos metodológicos, eu costumo ter também, assim, além da prática, porque o tempo é curto, né? Então, a gente precisa ter a vivência prática. Porém, devido às limitações também da escola pública, a falta de recursos, muitas vezes, a própria sala de informática não está funcionando. Então, muitos desses conteúdos também são trabalhados, nesse sentido de conscientizar a partir de rodas de conversa. A gente realiza muita roda de conversa, para que essas competências também sejam desenvolvidas, né? Porque não basta só a questão técnica, né? O fazer. Eles precisam compreender também os usos na vida cotidiana, na função social, né? Daquilo. Então, eu uso muito essa questão da roda de conversa como procedimento metodológico. E uma coisa que a gente utiliza muito, bastante, aqui como recurso, é, por exemplo, o projetor. Porque, assim, existem os computadores, mas devido a questões estruturais, questões necessárias que vão surgir na escola, como, por exemplo, não está funcionando agora a sala de informática. Ela não está viável para o funcionamento. Então, a gente recorre muito ao projetor. E aí, com slides, vai mostrando a partir de imagens, mostrando, por exemplo, a partir da internet, né? Desse estudo sobre a internet, mostrando quais são os perigos com exemplos, a questão de notícias mesmo, assim, que circulam pelo mundo virtual. Eles mesmos trazem também alguns casos. E aí, essa roda de conversa vai contribuindo para isso.

Pesquisador: Então nesses momentos esses alunos são incentivados a refletir sobre esse uso, né?

Entrevistado 1: São. Uma prática que a gente usa muito é essa prática da roda de conversa.

Pesquisador: Já entrando nessa perspectiva que você falou, que usa projetor e tudo, né? Esse do quarto ano, eu vi que eles utilizam muito os vídeos também e as rodas de conversa, né?

Entrevistado 1: Sim. Inclusive, ele acrescenta a roda de conversa. Ele é um recurso, até, que é utilizado para mediar também a roda de conversa, né? Às vezes, a gente inicia com um vídeo. Aí, a partir do vídeo, surge a roda de conversa. Às vezes, é o oposto. A roda de conversa antes, para fazer uma sondagem e depois complementar com o vídeo.

Pesquisador: Muito bom! Então, na sua percepção, né? Quais competências os alunos desenvolvem mais ao longo da disciplina? Como é que você avalia a participação deles? Você acha que, de acordo com o que eles falam, qual eixo eles preferem mais?

Entrevistado 1: Eles apresentam maior interesse, é claro, né? Porque criança, ela é muito da prática. A criança, ela quer mais fazer. A criança, ela não é muito assim para a comunicação, para a informação, para muita informação. Embora seja muito necessário. Mas, quando a

gente não alia a informação com a parte técnica também, deles se alimentarem, deles experimentarem, de eles fazerem, aí a gente não consegue, assim. E a gente consegue mais atraí-los, mais mesmo, de fato, pela questão prática. Assim, o que desperta mais interesse neles é mais a técnica. Apesar de eles também se envolverem na roda de conversa, na questão da conscientização, da discussão. Isso existe também, né? É meio que meio termo, embora prevaleça mais a prática.

Pesquisador: Essas crianças, mais ou menos, do quinto ano, elas têm quantos anos?

Entrevistado 1: Elas têm entre 10 e 11 anos. Elas chegam com 10, e aí ao longo do ano, elas vão completando 11 anos, em meses diferentes. Então, essa faixa etária, 10, 11. Eles gostam muito da prática, mas eles também param para essa questão mesmo de analisar, de falar, de tentar entender, de tentar compreender. Até mesmo quando eles estão em uma parte prática, uma parte técnica, eles querem entender o porquê daquilo. Eles não querem nem só saber como é que se faz, como mexer uma ferramenta. Eles querem entender como é que funciona. Por exemplo, tem pergunta que é, “Como é que o ser humano conseguiu elaborar um negócio desse”, sabe? Eles pensam nisso também. Eles se questionam como é que chega a informação. Eles se questionam “como é que pode você abrir um site?”, por exemplo, e tá tudo ali. Eles ficam perguntando “como é que chega isso aqui na tela do computador?”. E assim, para eles, é um mundo maravilhoso. É aquela ideia do mundo da imaginação também, que eles veem acontecer na realidade e eles querem entender. E muitas vezes eles ainda não conseguem entender, mesmo a gente explicando como é. Porque para eles, assim, nossa, não tem cabimento. Como é? Não pode, não cabe, não tem como. Eles falam muito isso, não tem como. Interessante.

Pesquisador: Então, você percebe que conforme os conteúdos, eles vão se desenvolvendo ao longo dos trimestres, né? Muda a forma como os alunos abordam a questão da internet, redes sociais, ou também a questão de notícias após essas atividades?

Entrevistado 1: Muda, muda muito. Assim, a gente espera que mude mais, mas assim, não existe apenas a escola, né? Eles têm outras influências e também tem a questão do convívio familiar, social, que vai interferir também. Mas também afirmar que não existe essa modificação é negar que houve um desenvolvimento, que teve um processo de avanço, de construção de novas ideias, novos pensamentos, que eles vão adquirindo, né? Assim, não é nem tanto construção, eles adquirem novos pensamentos, novas ideias, compreendem melhor o mundo até.

Pesquisador: Nessa questão da mediação parental também, você percebe alguma relação entre os conteúdos da disciplina e situações do cotidiano dos alunos fora da escola? Eles trazem isso também? Algo que eles têm mais contato em casa e trazem pra cá?

Entrevistado 1: Trazem, assim, eles, por exemplo, uma coisa que eles questionam muito na escola é o fato de não poder usar o celular na escola, né? Porque existe a lei, até a lei federal também, a proibição de usar o celular na escola e é porque a gente sabe também que existe a lei do controle dos pais, né? E existe até uma idade permitida, né? Não lembro bem agora qual é a idade, mas por essa razão também foi construída a lei, né? Federal. Mas eles, assim, eles não aceitam muito isso, eles não recebem isso de uma forma, assim, acolhedora. Eles se questionam muito porque eles trazem muitas coisas de casa, “ah, eu vi no Youtube”, por exemplo, quando a gente está dando aula sobre um conteúdo, seja lá de qual for o componente curricular, né? A disciplina, eles ficam, “tia, eu vi que...”, aí vão acrescentando alguma coisa e aí, eu digo “ah, mesmo? onde é que você viu?” “Na internet, no Youtube, no TikTok”, então eles trazem muito esse mundo deles também. Eles, não só quando a gente instiga, mas muitas vezes eles trazem antes de você até iniciar a aula mesmo, eles chegam contando, eles querem falar, sabe? Então, e eles fazem essa relação com o que eles vivenciam em casa, no convívio ali, social, no entorno, onde eles vivem, né? Na rua, na localidade próxima a eles.

Pesquisador: Então, no caso, eles têm esses espaços, né? Trazem exemplos, experiências e dúvidas também, né?

Entrevistado 1: Isso, e vem muito mesmo da internet também, e de jogos, eles falam muito em jogos. Quando a gente usa a palavra jogos, “ah, hoje o assunto da aula vai ser jogos educativos, softwares educativos”, aí eles, “ah, eu jogo Minecraft, ah, eu jogo esses...” mais populares, mais conhecidos. E aí a gente precisa acolher também, assim, aí a gente abre espaço para que eles, eu, por exemplo, abro espaço para que eles falem, ah, o que é que você acha desse jogo? Por que é? Que você gosta? E aí eles vão falando.

Pesquisador: A gente vai para o bloco 6 agora, que é essa avaliação mais geral mesmo, da disciplina como um todo. Que é a questão que você já até pontuou mesmo no início, né? A questão dessa importância da disciplina de cultura digital na formação dos alunos. Aí você pode trazer também para uma questão além de como alunos, mas também como cidadãos, né?

Entrevistado 1: Eu acho que não é só importante, né? Mas como também é necessário, porque o tempo vai passando, o mundo vai mudando e a tecnologia vai avançando, né? Então, assim, vai surgindo novas ferramentas de comunicação, e não só comunicativas, né? Mas enfim, para diversos usos e já está invadindo o nosso cotidiano. Você está em casa, e que facilita, né? Muita coisa. Você está em casa, por exemplo, e hoje você pode pedir para acender

uma lâmpada. Você não precisa mais levantar e ir lá e dizer “Alexa, liga a lâmpada”. Então, assim, como está claro, a acessibilidade já é um outro ponto a discutir, porque assim, mas está acessível a quem, né? Porque essa acessibilidade ainda não chegou a todos, mas internet, falando especificamente da internet, a gente nota um crescimento rápido, assim, em termos de acessibilidade. A gente percebe que existe uma maior acessibilidade e hoje, apesar de ainda existirem os excluídos, né? Que são os excluídos digitais, mas a acessibilidade aumentou consideravelmente e ela tem essa importância, porque facilita a nossa vida, contribui no processo de ensinar aprendizagem, mas claro que saber que com a criança é necessário, né? Todo esse cuidado, por isso que também é importante essa vivência na escola, esse estudo, é importante ter uma disciplina nesse sentido, porque o que falta justamente é isso, é saber como utilizar, né? Ter esses cuidados.

Pesquisador: Para finalizar, há algo que você considera que poderia ser aprofundado ou desenvolvido de outra forma no projeto?

Entrevistado 1: Sim, eu acho que, eu acredito que poderia, porque assim, a falta de recursos, ela existe. É uma realidade, né? Principalmente se tratando de escola pública. Então assim, a gente idealiza, plano de aula é meio que uma ideia, né? De como a gente queria que fosse, que transcorresse aquela aula. E aí a gente planeja, a gente pensa em aquele ideal. Quando a gente vai para a vivência mesmo, prática, aí, esse computador não está funcionando, esse não está, então assim. E aí eu acredito que para melhorar, poderia ter mais esse investimento nos recursos e também as próprias instituições se atualizarem em termos de ferramentas, porque muitas vezes a criança tem um objeto, uma ferramenta mais atual que a ferramenta que existe ali na escola. E a criança ela fala, ela percebe, “não, isso aqui, ah, eu tenho”, sabe? Claro, são poucas as que tem a mais atualizada, mas por exemplo, tablet, celular, é uma coisa que poderia ser utilizada na escola, assim. Não celular no sentido de a criança ter esse meio de comunicação, assim, da escola com o mundo lá fora, talvez, mas assim, utilizar como, mais como uma ferramenta de aprendizagem mesmo, com recursos, né, softwares, programas, aplicativos educacionais, porque eu acredito que ela, ela ia se tornar mais interessante. E não só a de cultura digital, mas as outras, então, tem esse investimento, por exemplo, São Paulo, município de São Paulo, acabou com o PNLD, né, Programa Nacional do Livro Didático, um período aí, não lembro se foi ano passado, ano atrasado, e instituiu o recurso digital, né, o livro digital, o pdf, e isso vai causando uma revolta, porém, se, isso se torna interessante, mas aí, pra isso, tem que haver o recurso, né, é muito interessante, então, por exemplo, vai ter aqui, por exemplo, essa quantidade de livros, digitalmente, que espaço vai ocupar, né, e aí, seria interessante, assim, mas aí, teria que investir em recursos para a escola serem equipadas.

Mesmo que fosse, que a gente tivesse disponível na escola esses equipamentos, numa quantidade mínima, e outros que tivessem, pudessem trazer, né.

Pesquisador: Sim, sim, essa história é muito pertinente, e isso é o que tem que, realmente, ser pensado, né, eles têm que dar essas sugestões e melhorias, mas também tem que pensar como um todo, né, não só no implementar, mas também no ampliar, né.

Entrevistado 1: É, porque, por exemplo, um livro em PDF, você até projetando, já ajuda, claro, a gente vai ter aquele discurso assim, não, mas a criança, ela gosta de pegar, ela gosta de manusear, só que o mundo está ficando digital, né, também, e existem outras coisas que elas podem fazer isso. Então, até financeiramente, economiza no material, na matéria, para se investir no outro, né.

Pesquisador: Pronto, basicamente são essas as perguntas.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2

Função do participante: Docente da disciplina de Cultura Digital

Data: 18 dez. 2025

Duração: 30 minutos

Local: Online

Tipo: Entrevista semiestruturada

Observação: Para garantir o anonimato, o participante foi identificado como Entrevistado 2.

Pesquisador: Queria começar dizendo que vão ser seis blocos, tá bom, de perguntas, mas são perguntas mais relacionadas ao plano. Queria começar perguntando seu nome completo e a sua formação.

Entrevistado 2: (Nome omitido para preservar a identidade do participante)

Pesquisador: Qual a sua relação com a disciplina de cultura digital? Apenas ministrante?

Entrevistado 2: Isso, de acordo com a divisão das disciplinas, que a gente chama de oficinas, né? São as disciplinas da base diversificada de Juazeiro do Norte. O R1, que é o regente um, ele fica responsável pela disciplina de cultura digital.

Pesquisador: Certo, agora a gente vai pro bloco 1, tá bom? É um bloco mais para entender a compreensão da disciplina, tá? Como é que você descreveria os principais objetivos da disciplina?

Entrevistado 2: O objetivo principal da disciplina é fazer com que os alunos, eles se integrem desse universo digital, do mundo da tecnologia, tanto no que se refere a aparelhos tecnológicos, como também a própria rede de informações que permeia o mundo tecnológico e digital que nós estamos imersos atualmente. Então, seja o uso da internet, seja o uso de redes sociais, né? O controle e o gerenciamento dessa... do acesso que eles possuem, né? Enfim, conscientizar eles sobre uso correto, uso consciente da internet e das redes sociais.

Pesquisador: E dentre essas questões que você me falou, quais dessas aprendizagens você considera centrais para os alunos?

Entrevistado 2: Nós estamos atualmente imersos em um... um mundo totalmente tecnológico, né? Os alunos que nós temos hoje é uma geração que é considerada nativa digital. Então, eles nascem já ali teclando... parece que eles já nascem teclando no celular. A gente vê bebês usando o celular, enfim. Eles já estão imersos nisso. E aí, assim, essa disciplina ela tem uma importância para conscientizar, como eu já mencionei, né? Conscientizar os alunos do uso responsável, do uso com relação à gestão de tempo, a... o

tempo de tela, né? Saber navegar em sites confiáveis, saber gerenciar as redes sociais para saber o que é que pode ser postado ou não, o que é que eles podem estar visualizando nessas redes sociais ou não, né? E aí, com certeza, essas aulas, elas casam muito também com uma educação digital na perspectiva de também auxiliar os pais nessa educação, né? Porque muitas vezes, os alunos acham que os pais estão ali querendo apenas controlar, né? Proibir, né? Proibir, não existe um viés educativo, né? E aí, quando a gente traz isso para a escola e dá esse viés educativo, valida aquilo que os pais também estão falando, então os alunos veem assim, nossa, também o professor disse, tem um caráter educativo, é nisso que os pais estão dando e o professor também aqui está falando para a gente.

Pesquisador: De que forma esse plano de aula orienta as atividades realizadas?

Entrevistado 2: Ele vai... na verdade, a gente tem as habilidades que são trabalhadas por cada ano e por cada bimestre, né? Então, assim, em Juazeiro do Norte, do primeiro, se eu não me engano, até o nono ano do Ensino Fundamental, existe essa disciplina de cultura digital. E aí, em cada ano, existem os conteúdos que são trabalhados e esses conteúdos são divididos por bimestre. E aí, são várias habilidades que são trabalhadas. E aí, eu sou professor do quarto ano, há cinco anos já, e aí, assim, a gente trabalha com o uso do computador, né? Saber as partes do computador, nomear cada uma delas, saber como ligar e desligar um computador, né? A gente trabalha com internet, uso consciente da internet, redes sociais, que mais... Eu estou lembrado desses dois tópicos. Esse plano que eu te mandei, deixa eu ver, pronto, foi do terceiro bimestre, mês oito, terceiro bimestre. Então, o objeto do conhecimento foi a internet e o mundo virtual. Então, o que eu me lembro agora é porque, assim, eu já estou há cinco anos, no quarto ano, mas eu ainda não consigo memorizar tudo, porque eu tenho as disciplinas da base, tenho as oficinas, e é muito. São treze. São treze, então é muita coisa. Aí, eu lembro que no primeiro bimestre é sobre computador, partes do computador, como ligar e desligar um computador. Esse do terceiro bimestre é sobre a internet, né? Saber o que é um site, né? Aprender a pesquisar na Web através de sites confiáveis, abrir sites e programas, enfim. E no quarto bimestre, que a gente tem que trabalhar agora, era saber a diferença de e-mail e site. Aí, a gente trabalhou. E aí, conseguindo casar, né? Também com língua portuguesa, nessa questão do gênero textual e-mail, o que é o e-mail, é, destinatário, né? Enfim, o endereço de e-mail, o corpo do texto do email, né?

Pesquisador: Os professores dessa disciplina recebem treinamento específico para ministrá-la?

Entrevistado 2: Não, infelizmente não. Isso já é uma pauta até dos professores da escola de tempo integral, que é a falta de formação dos professores que atuam na escola de tempo

integral com as oficinas. Nas formações que a gente tem, não é contemplado nenhum tipo de formação voltado pra específico pra escola de tempo integral trabalhar com as oficinas, né? Às vezes eles vêm com alguma temática diferente, tipo, educação ambiental, a gente tem educação ambiental. Aí eles fazem uma formação pra trabalhar essa questão, mas assim, é muito... Eu considero muito superficial.

Pesquisador: Agora vamos para o bloco dois, que são as competências gerais específicas. O plano de aula menciona como competências gerais conhecimento e cultura digital. Como é que essas competências, elas aparecem assim na prática durante as aulas?

Entrevistado 2: É porque assim, se eu for comentar sobre outros planos, por exemplo, vai ser bem diferente, né? Porque, assim, no primeiro bimestre que é trabalhado as partes do computador, por exemplo, na nossa escola a escola tá em reforma, a gente vai ter agora, possivelmente, um laboratório de informática legal. Mas assim, esses últimos 3 anos, eu acho, 4 anos, porque teve o ano de pandemia, esses últimos 3 anos de aula presencial, 4, porque teve esse ano também. Isso. Esses últimos 4 anos, com o laboratório que a gente tem, assim, é um número limitado de computadores. E muitos deles não funcionam, infelizmente, né? A rede de internet também não é boa. E aí, assim, o ideal que seria levar os alunos, se fosse no primeiro bimestre, levar os alunos pra ver os computadores, mostrar as partes do computador, cada um manusear o seu próprio... Desculpa. Manusear o seu próprio computador e a gente fazer uma atividade dinâmica, interativa com eles para que eles conseguissem identificar essas partes do computador. Porém, isso não é possível. No primeiro bimestre, acho que eu levei eles duas vezes pra sala de informática, onde eles viram os computadores. Eu mostrei um computador especificamente, liguei ele, aí fui mostrando pra eles. Ó, isso aqui é o monitor, isso aqui é a CPU, chamado também de gabinete, o teclado, o mouse. Mostrei, nomeei, aí depois eu faço uma dinâmica, eu chamo alguns pra vir à frente, aí pergunto, “fulano, isso aqui é o que? Qual é o nome dessa parte do computador?” E aí, por incrível que pareça, eles são nativos digitais, mas o computador não é uma coisa inerente a eles. Não é. Eles usam muito o celular, alguns mais móveis, né? Então, assim, o computador, eles sabiam. Eles sabiam que era teclado, mouse e a caixinha de som, só. Eles não sabiam que era monitor, falavam tela, mas não sabiam o nome correto do monitor, não sabiam o que era a CPU ou gabinete, não sabiam o que era o estabilizador. Entende? É uma coisa que, eu sei que o computador que é o fixo, né? Ele é bem anos 2000, né? Então, é meio que da nossa geração, mas da deles, não é. Aí, já especificamente nesse plano, falando sobre esse plano que eu mandei, é sobre internet e mundo virtual. Então, a gente vive muito com rodas de conversa, conversar com eles sobre o uso consciente da internet, os riscos que eles possuem, clicando em links que são enviados aí

pelo WhatsApp, enfim. E aí, acontecem esses golpes, roubos de dados. Eu canso de falar pra eles, “olha, vocês estão usando celular, pegar um link estranho e você clicar, pode ser que aquele link vai roubar dados do seu pai, da sua mãe.” Então, assim, tudo que vocês receberem, tome muito cuidado. Aí, a gente conversa também, por exemplo, sobre o cyberbullying, né? Que é o bullying virtual. Ou seja, conscientizar eles pra eles não utilizarem esse mecanismo de esconder o que é a internet pra fazer mal a outras pessoas. Antigamente, na minha geração, a gente falava sobre o bullying. Então, o bullying é presencial. A gente também continua falando com eles sobre isso. Isso é muito latente também. Mas aí, devido ao surgimento da internet, das redes sociais, a gente tem agora o cyberbullying. A gente vem conscientizar eles sobre isso. A gente conversa também sobre notícias falsas, né? As fake news, né? Pra não ficar divulgando essas notícias sobre educação de etiqueta, por exemplo, nas redes sociais. Você ser uma pessoa educada, tratar bem as pessoas, seja pelo WhatsApp ou Instagram, qualquer rede social que você utilizar. Certo? É basicamente isso que a gente trabalhou nesse bimestre.

Pesquisador: Na sua percepção, quais são as competências que os alunos mais desenvolvem ao longo da disciplina?

Entrevistado 2: Toda vez que a gente fala que vai ter aula de cultura digital, eles já ficam achando que a gente vai pro laboratório de informática, né? E aí, claro que o ideal seria isso. Até mesmo nessas aulas, por exemplo, sobre notícias falsas, esses golpes, enfim. Se o laboratório de informática funcionasse e a gente levasse eles pra lá, a gente poderia mostrar pra eles por exemplo, quando se abre um site e tem aquele monte de banner informativo, né? Anunciando promoções e tudo, mostrar pra eles que se eles clicarem naquele link, vai levar pra algum site que pode não ser confiável. Enfim, então essa coisa atual, que tá muito latente no dia a dia deles, porque eles presenciam familiares possivelmente caindo em golpes. Alguma situação parecida. E quando a gente traz isso pra sala de aula e conversa com eles sobre isso, na perspectiva de... na tentativa de conscientizar eles sobre os perigos que possui navegar na internet sem nenhum tipo de instrução, tanto eles se educam, como também eles conseguem educar outras pessoas, no sentido de conscientizar. Às vezes o pai ou a mãe é desinformado e eles, como tem essa formação na escola, às vezes o pai recebe alguma coisa no celular e tudo. Até mesmo assim, o benefício do INSS, não sei o que. E eles, não pai, não pode clicar nesse link. Já evita uma dor de cabeça.

Pesquisador: É verdade. Muito bom, importante que os filhos tenham esse conhecimento pra passar para essas gerações anteriores que realmente tem mais dificuldade, né, em relação a isso. E o bloco 3, mais sobre o pensamento crítico, a reflexão dos alunos. Você já me

respondeu, né, como é que os alunos são incentivados, que os momentos de conversa entre vocês acontecem, costuma acontecer como roda de conversa mesmo, né, na sala de aula.

Entrevistado 2: Isso. Rodas de conversa, leituras de textos informativos, algumas atividades impressas mesmo pra eles lerem algum texto e fazendo alguma atividade, né.

Pesquisador: Você percebe mudanças na forma como esses alunos falam sobre a internet, né, redes sociais, as notícias, enfim, a tudo após essas atividades e ao longo dos bimestres?

Entrevistado 2: Sim. A gente percebe que depois de algumas conversas ou até mesmo durante o processo, a gente percebe eles fazendo alguns comentários. Então, quando a gente traz pra roda de conversa, por exemplo, hoje vamos falar sobre as notícias falsas, e aí o processo pedagógico ele exige isso, né, fazer esse processo de mediação e de escuta. Então, o professor tá ali falando sobre essa vigilância que deve ter na internet e eles também vão narrando coisas que acontecem. A gente tá ali falando, e ele diz, “ah, tio, aconteceu isso aqui com minha mãe, com meu tio, isso aqui aconteceu assim, assim, assim.” Aí a gente já usa esse exemplo pra, né, abre ali aquela pra todo mundo, pra toda turma, e aí é interessante até que eu consigo até lançar perguntas pra eles. “E aí nessa situação da colega tal, vocês acham que ele fez correto em ter feito assim, assim, assim, ou não? O que vocês fariam se estivessem no lugar dele ou dela?” Já pega o gancho.

Pesquisador: Como você avalia a participação dos alunos nessas atividades?

Entrevistado 2: Eu acho que eles são muito participativos porque esse tema de internet, né, é muito latente. Então eles demonstram um interesse, né, sobre essa temática. E especificamente sobre essa disciplina de cultura digital. Já que é uma coisa que eles gostam bastante. É uma coisa rotineira pra eles e que falar sobre isso, pra eles, é legal, é atrativo, é interessante e, querendo ou não, pra eles também, que nem parece que é uma disciplina. Eles aprendem, eles aprendem realmente ali sem nem perceber.

Pesquisador: Na questão da dimensão cidadã e social mesmo, né, deles como participantes ativos no mundo digital, de que maneira essa disciplina, ela traz essas questões? Através desse recurso de roda de conversa, de vídeo, essas coisas?

Entrevistado 1: Sim. Utilizamos vídeos também, né, esqueci de mencionar esse recurso, a gente utiliza vídeos educativos, seja em formato de desenho ou até mesmo vídeos informativos sobre essa temática e a perspectiva também é essa, não só caráter técnico, no caso, tipo, aprender essa parte do computador, mas também uma formação cidadã, uma formação crítica e reflexiva para eles perceberem que a internet não é um lugar abominável, um lugar ruim, mas que eles precisam saber utilizá-la, não é?

Pesquisador: Então, para o nosso último bloco, na avaliação mais geral, como você avalia a importância dessa disciplina de cultura digital na formação dos alunos dentro da própria escola?

Entrevistado 1: Bom, acho que a gente já tinha também comentado sobre isso, né? Eu percebo que é um tema, é uma disciplina muito relevante tendo em vista a necessidade que se tem de falar sobre isso e de mostrar para os alunos a importância de navegar na internet e conviver com esse meio digital, mas de forma consciente, de forma responsável, não fazendo de qualquer jeito. Então, a gente, como professor, nós como professores, estamos ali para fazer essa mediação, no caso do mundo digital com a escola.

Pesquisador: Você acha que essa disciplina deveria existir em mais escolas? Porque eu não citei para aqui no início, mas eu fiz um mapeamento, né, em todas as escolas de ensino fundamental públicas de Juazeiro do Norte, tanto fundamental um quanto dois, e tem uma escassez muito grande desse tema, né? Não tem disciplinas voltadas para isso.

Entrevistado 2: É porque só é ofertada nas escolas de tempo regular, e as escolas de tempo regular só vai ofertar o que está prescrito na BNCC. E as escolas de tempo integral é que vão ofertar essas disciplinas da base, que a gente chama de base diversificada. E é no turno da tarde. De manhã a gente tem as disciplinas da base comum, que é da BNCC, e à tarde são as oficinas, que é da base diversificada, que foi formada pelo próprio município de Juazeiro do Norte, né? O Conselho Municipal de Educação foi quem elaborou juntamente com a Secretaria da Educação esse formato de divisão das disciplinas. E aí, na escola de primeiro ao quinto ano em Juazeiro, de tempo integral, que vai ter controle digital, deve ser umas quatro, não umas quatro, quatro ou cinco de tempo integral em Juazeiro. De primeiro ao quinto.

Pesquisador: Eu perguntei nas escolas e a maioria, algumas tinham mais tipo projetos de podcast.

Entrevistado 2: Mas não é uma disciplina, não é algo sistematizado.

Pesquisador: Exatamente. E também procurei para além de disciplinas, também projetos, né? Só que tem essa questão da maioria das escolas não ter um aparato, não ter um ambiente adequado para isso, né? É algo muito forte.

Entrevistado 2: A gente almeja que realmente melhore mais, né? Porque os alunos, eles têm esse desejo de manusear os recursos digitais, né? Estar no computador, ver a tela ligada.

Pesquisador: Para finalizar, tem algo que você considera que poderia ser aprofundado ou desenvolvido de outra forma nessa disciplina?

Entrevistado 2: Não. Acho que os conteúdos trabalhados na disciplina são temas muito bons, muito relevantes e atuais. Ele dá margem para os professores conseguirem trabalhar outras

temáticas dentro dessas perspectiva da cultura digital, ou daquele conteúdo daquele bimestre, então acho super relevante. Só mesmo que sinto falta, no caso da nossa escola, é o recurso e a formação.

APÊNDICE E - ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALISADAS

FONTE	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	TEMA	CATEGORIA
Entrevistado 1	"...Enquanto objetivo dela, desse componente, dessa disciplina, a parte diversificada do currículo, é mais no sentido de fazer com que as crianças, os estudantes, se apropriem desse conhecimento, de modo que elas aprendam a manusear as ferramentas tecnológicas e saibam utilizá-las, e dentre todos os objetivos que eu vejo nessa disciplina, eu acredito que um dos maiores vai muito nesse sentido, de aprender a manusear, mas ao mesmo tempo aprender a lidar com essas ferramentas e principalmente para fins educativos, fins pedagógicos."	"...aprendam a manusear as ferramentas tecnológicas e saibam utilizá-las"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 1	"...Enquanto objetivo dela, desse componente, dessa disciplina, a parte diversificada do currículo, é mais no sentido de fazer com que as crianças, os estudantes, se apropriem desse conhecimento, de modo que elas aprendam a manusear as ferramentas tecnológicas e saibam utilizá-las, e dentre todos os objetivos que eu vejo nessa disciplina, eu acredito que um dos maiores vai muito nesse sentido, de aprender a manusear, mas ao mesmo tempo aprender a lidar com essas ferramentas e principalmente para fins educativos, fins pedagógicos."	"...aprender a lidar com essas ferramentas"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Entrevistado 1	"A gente não tem treinamento específico e isso é algo que a gente reclama muito. Porque o que a gente recebe unicamente é a proposta."	"... não tem treinamento específico..."	Falta de formação docente	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 1	"Aprendizagens, assim, dentro especificamente do quinto ano, que eu acho essencial, principalmente essa questão do cuidado com as informações. Existe no quinto ano um bimestre que dedica todinho a esse conhecimento, a esse objeto do conhecimento que é o uso da internet, o uso das informações que circulam..."	"...cuidado com as informações..."	Consumo consciente de informação	Abordagem crítica
Entrevistado 1	"E outro que eu considero muito, muito, muito importante também é a questão dos jogos. Jogos com fins educativos, jogos digitais. Eu considero muito importante, porque como eles também, eles jogam muito quando eles estão em casa, então, quando a gente apresenta outros jogos, outros tipos de jogos, que tem esse caráter, esse fim pedagógico até educativo, muitos até não conheciam e acabam conhecendo e gostando, né?"	"...Jogos com fins educativos, jogos digitais..."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 1	"Nos procedimentos metodológicos, eu costumo ter também, assim, além da prática, porque o tempo é curto, né? Então, a gente precisa ter a vivência prática. Porém, devido às limitações também da escola pública, a falta de recursos, muitas vezes, a própria sala de informática não está funcionando. Então, muitos desses conteúdos também são trabalhados, nesse sentido de conscientizar a	"... a gente precisa ter a vivência prática..."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

	partir de rodas de conversa."			
Entrevistado 1	"Nos procedimentos metodológicos, eu costumo ter também, assim, além da prática, porque o tempo é curto, né? Então, a gente precisa ter a vivência prática. Porém, devido às limitações também da escola pública, a falta de recursos, muitas vezes, a própria sala de informática não está funcionando. Então, muitos desses conteúdos também são trabalhados, nesse sentido de conscientizar a partir de rodas de conversa."	"...devido às limitações também da escola pública, a falta de recursos..."	Recursos materiais insuficientes	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 1	"Então, muitos desses conteúdos também são trabalhados, nesse sentido de conscientizar a partir de rodas de conversa. A gente realiza muita roda de conversa, para que essas competências também sejam desenvolvidas, né? Porque não basta só a questão técnica, né? O fazer. Eles precisam compreender também os usos na vida cotidiana, na função social, né?"	"precisam compreender também os usos na vida cotidiana, na função social..."	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 1	"Então, eu uso muito essa questão da roda de conversa como procedimento metodológico. E uma coisa que a gente utiliza muito, bastante, aqui como recurso, é, por exemplo, o projetor."	"...como recurso, é, por exemplo, o projetor..."	Recursos utilizados	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 1	"...E aí, com slides, vai mostrando a partir de imagens, mostrando, por exemplo, a partir da internet, né? Desse estudo sobre a internet, mostrando quais são os perigos como por exemplo, a questão de notícias mesmo, assim, que circulam pelo mundo virtual."	"... mostrando quais são os perigos como por exemplo, a questão de notícias mesmo, assim, que circulam pelo mundo virtual."	Reflexão sobre circulação de informações	Abordagem crítica

Entrevistado 1	"...E a gente consegue mais atraí-los, mais mesmo, de fato, pela questão prática. Assim, o que desperta mais interesse neles é mais a técnica. Apesar de eles também se envolverem na roda de conversa, na questão da conscientização, da discussão. Isso existe também, né? É meio que meio termo, embora prevaleça mais a prática.	"...o que desperta mais interesse neles é mais a técnica."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 1	"...Eles gostam muito da prática, mas eles também param para essa questão mesmo de analisar, de falar, de tentar entender, de tentar compreender."	"...também param para essa questão mesmo de analisar, de falar, de tentar entender, de tentar compreender."	Curiosidade sobre o funcionamento	Abordagem crítica
Entrevistado 1	"Eles se questionam muito porque eles trazem muitas coisas de casa, “ah, eu vi no Youtube”, por exemplo, quando a gente está dando aula sobre um conteúdo, seja lá de qual for o componente curricular, né? A disciplina, eles ficam, “tia, eu vi que...”, aí vão acrescentando alguma coisa e aí, eu digo “ah, mesmo? onde é que você viu?” “Na internet, no Youtube, no TikTok”, então eles trazem muito esse mundo deles também."	"...“Na internet, no Youtube, no TikTok...”	Contato com redes sociais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 1	"...eles falam muito em jogos. Quando a gente usa a palavra jogos, “ah, hoje o assunto da aula vai ser jogos educativos, softwares educativos”, aí eles, “ah, eu jogo Minecraft, ah, eu jogo esses...” mais populares, mais conhecidos."	"...jogos educativos, softwares educativos..."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 1	"...eu acredito que para melhorar, poderia ter mais esse investimento nos recursos e também as próprias instituições se atualizarem em termos de ferramentas, porque muitas vezes a	"...poderia ter mais esse investimento nos recursos..."	Recursos materiais insuficientes	Condições de implementação da disciplina

	criança tem um objeto, uma ferramenta mais atual que a ferramenta que existe ali na escola. "			
Entrevistado 1	"...eu acredito que para melhorar, poderia ter mais esse investimento nos recursos e também as próprias instituições se atualizarem em termos de ferramentas, porque muitas vezes a criança tem um objeto, uma ferramenta mais atual que a ferramenta que existe ali na escola. "	"...se atualizarem em termos de ferramentas..."	Desafios na implementação	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 1	"...tablet, celular, é uma coisa que poderia ser utilizada na escola, assim. Não celular no sentido de a criança ter esse meio de comunicação, assim, da escola com o mundo lá fora, talvez, mas assim, utilizar como, mais como uma ferramenta de aprendizagem mesmo, com recursos, né, softwares, programas, aplicativos educacionais, porque eu acredito que ela, ela ia se tornar mais interessante."	"....tablet, celular, é uma coisa que poderia ser utilizada na escola..."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 2	"O objetivo principal da disciplina é fazer com que os alunos, eles se integrem desse universo digital, do mundo da tecnologia, tanto no que se refere a aparelhos tecnológicos, como também a própria rede de informações que permeia o mundo tecnológico e digital que nós estamos imersos atualmente. Então, seja o uso da internet, seja o uso de redes sociais, né? O controle e o gerenciamento dessa... do acesso que eles possuem, né? Enfim, conscientizar eles sobre uso correto, uso consciente da internet e das	"no que se refere a aparelhos tecnológicos"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

	redes sociais."			
Entrevistado 2	"O objetivo principal da disciplina é fazer com que os alunos, eles se integrem desse universo digital, do mundo da tecnologia, tanto no que se refere a aparelhos tecnológicos, como também a própria rede de informações que permeia o mundo tecnológico e digital que nós estamos imersos atualmente. Então, seja o uso da internet, seja o uso de redes sociais, né? O controle e o gerenciamento dessa... do acesso que eles possuem, né? Enfim, conscientizar eles sobre uso correto, uso consciente da internet e das redes sociais."	"...conscientizar eles sobre uso correto, uso consciente da internet e das redes sociais."	Consumo consciente de informação	Abordagem crítica
Entrevistado 2	"...essa disciplina ela tem uma importância para conscientizar, como eu já mencionei, né? Conscientizar os alunos do uso responsável, do uso com relação à gestão de tempo, a... o tempo de tela, né? Saber navegar em sites confiáveis, saber gerenciar as redes sociais para saber o que é que pode ser postado ou não, o que é que eles podem estar visualizando nessas redes sociais ou não, né?"	"...uso com relação à gestão de tempo..."	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 2	"...essa disciplina ela tem uma importância para conscientizar, como eu já mencionei, né? Conscientizar os alunos do uso responsável, do uso com relação à gestão de tempo, a... o tempo de tela, né? Saber navegar em sites confiáveis, saber gerenciar as redes sociais para saber o que é que pode ser postado ou não, o que é que eles podem estar visualizando nessas redes sociais ou não, né?"	"...Saber navegar em sites confiáveis..."	Verificação de fontes	Abordagem crítica

Entrevistado 2	"...essa disciplina ela tem uma importância para conscientizar, como eu já mencionei, né? Conscientizar os alunos do uso responsável, do uso com relação à gestão de tempo, a... o tempo de tela, né? Saber navegar em sites confiáveis, saber gerenciar as redes sociais para saber o que é que pode ser postado ou não, o que é que eles podem estar visualizando nessas redes sociais ou não, né?"	"...saber o que é que pode ser postado ou não..."	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 2	"...essa disciplina ela tem uma importância para conscientizar, como eu já mencionei, né? Conscientizar os alunos do uso responsável, do uso com relação à gestão de tempo, a... o tempo de tela, né? Saber navegar em sites confiáveis, saber gerenciar as redes sociais para saber o que é que pode ser postado ou não, o que é que eles podem estar visualizando nessas redes sociais ou não, né?"	"...o que é que eles podem estar visualizando nessas redes sociais ou não..."	Consumo consciente de informação	Abordagem crítica
Entrevistado 2	"...eu sou professor do quarto ano, há cinco anos já, e aí, assim, a gente trabalha com o uso do computador, né? Saber as partes do computador, nomear cada uma delas, saber como ligar e desligar um computador, né? A gente trabalha com internet, uso consciente da internet, redes sociais,	"...saber as partes do computador, nomear cada uma delas, saber como ligar e desligar um computador..."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 2	"...eu sou professor do quarto ano, há cinco anos já, e aí, assim, a gente trabalha com o uso do computador, né? Saber as partes do computador, nomear cada uma delas, saber como ligar e desligar um computador, né? A gente trabalha com internet, uso consciente da internet, redes sociais,	"... uso consciente da internet, redes sociais..."	Consumo consciente de informação	Abordagem crítica

Entrevistado 2	"Aí, a gente trabalhou. E aí, conseguindo casar, né? Também com língua portuguesa, nessa questão do gênero textual e-mail, o que é o e-mail, é, destinatário, né? Enfim, o endereço de e-mail, o corpo do texto do email, né?"	"...gênero textual e-mail, o que é o e-mail, é, destinatário, né? Enfim, o endereço de e-mail, o corpo do texto do email..."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 2	"Não, infelizmente não. Isso já é uma pauta até dos professores da escola de tempo integral, que é a falta de formação dos professores que atuam na escola de tempo integral com as oficinas. Nas formações que a gente tem, não é contemplado nenhum tipo de formação voltado pra específico pra escola de tempo integral trabalhar com as oficinas, né? Às vezes eles vêm com alguma temática diferente, tipo, educação ambiental, a gente tem educação ambiental. Aí eles fazem uma formação pra trabalhar essa questão, mas assim, é muito... Eu considero muito superficial."	"... falta de formação dos professores que atuam na escola de tempo integral..."	Falta de formação docente	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 2	"Não, infelizmente não. Isso já é uma pauta até dos professores da escola de tempo integral, que é a falta de formação dos professores que atuam na escola de tempo integral com as oficinas. Nas formações que a gente tem, não é contemplado nenhum tipo de formação voltado pra específico pra escola de tempo integral trabalhar com as oficinas, né? Às vezes eles vêm com alguma temática diferente, tipo, educação ambiental, a gente tem educação ambiental. Aí eles fazem uma formação pra trabalhar essa questão, mas assim, é muito... Eu considero muito	"...Eu considero muito superficial."	Falta de formação docente	Condições de implementação da disciplina

	superficial."			
Entrevistado 2	"...no primeiro bimestre que é trabalhado as partes do computador, por exemplo, na nossa escola a escola tá em reforma, a gente vai ter agora, possivelmente, um laboratório de informática legal."	"...as partes do computador..."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 2	"...é um número limitado de computador. E muitos deles não funcionam, infelizmente, né? A rede de internet também não é boa. E aí, assim, o ideal que seria levar os alunos, se fosse no primeiro bimestre, levar os alunos pra ver os computadores, mostrar as partes do computador, cada um manusear o seu próprio... Desculpa. Manusear o seu próprio computador e a gente fazer uma atividade dinâmica, interativa com eles para que eles conseguissem identificar essas partes do computador. Porém, isso não é possível."	"...é um número limitado de computador. E muitos deles não funcionam..."	Recursos materiais insuficientes	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 2	"...é um número limitado de computador. E muitos deles não funcionam, infelizmente, né? A rede de internet também não é boa. E aí, assim, o ideal que seria levar os alunos, se fosse no primeiro bimestre, levar os alunos pra ver os computadores, mostrar as partes do computador, cada um manusear o seu próprio... Desculpa. Manusear o seu próprio computador e a gente fazer uma atividade dinâmica, interativa com eles para que eles conseguissem identificar essas partes do computador. Porém, isso não é possível."	"... A rede de internet também não é boa..."	Dificuldades estruturais	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 2	"...é um número limitado de computador. E muitos deles não funcionam, infelizmente,	"... levar os alunos pra ver os computadores, mostrar as partes	Desenvolvimento de habilidades técnicas e	Abordagem técnica e instrumental

	né? A rede de internet também não é boa. E aí, assim, o ideal que seria levar os alunos, se fosse no primeiro bimestre, levar os alunos pra ver os computadores, mostrar as partes do computador, cada um manusear o seu próprio... Desculpa. Manusear o seu próprio computador e a gente fazer uma atividade dinâmica, interativa com eles para que eles conseguissem identificar essas partes do computador. Porém, isso não é possível.	do computador..."	instrumentais	
Entrevistado 2	"...é um número limitado de computador. E muitos deles não funcionam, infelizmente, né? A rede de internet também não é boa. E aí, assim, o ideal que seria levar os alunos, se fosse no primeiro bimestre, levar os alunos pra ver os computadores, mostrar as partes do computador, cada um manusear o seu próprio... Desculpa. Manusear o seu próprio computador e a gente fazer uma atividade dinâmica, interativa com eles para que eles conseguissem identificar essas partes do computador. Porém, isso não é possível.	"...identificar essas partes do computador..."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 2	"No primeiro bimestre, acho que eu levei eles duas vezes pra sala de informática, onde eles viram os computadores. Eu mostrei um computador especificamente, liguei ele, aí fui mostrando pra eles."	"... mostrei um computador especificamente, liguei ele, aí fui mostrando pra eles..."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Entrevistado 2	"...Eles usam muito o celular, alguns mais móveis, né? Então, assim, o computador, eles sabiam. Eles sabiam que era teclado, mouse e a caixinha de som, só. Eles não sabiam que era monitor, falavam tela, mas não sabiam o	"...eles não sabiam que era monitor, falavam tela, mas não sabiam o nome correto do monitor, não sabiam o que era a CPU ou gabinete, não sabiam o	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

	nome correto do monitor, não sabiam o que era a CPU ou gabinete, não sabiam o que era o estabilizador."	que era o estabilizador."		
Entrevistado 2	"... a gente vive muito com rodas de conversa, conversar com eles sobre o uso consciente da internet, os riscos que eles possuem, clicando em links que são enviados aí pelo WhatsApp, enfim."	"... uso consciente da internet.."	Consumo consciente de informação	Abordagem crítica
Entrevistado 2	"... a gente vive muito com rodas de conversa, conversar com eles sobre o uso consciente da internet, os riscos que eles possuem, clicando em links que são enviados aí pelo WhatsApp, enfim."	"... riscos que eles possuem, clicando em links que são enviados aí pelo WhatsApp..."	Privacidade e proteção de dados	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 2	"...a gente conversa também, por exemplo, sobre o cyberbullying, né? Que é o bullying virtual. Ou seja, conscientizar eles pra eles não utilizarem esse mecanismo de esconder o que é a internet pra fazer mal a outras pessoas."	"... conversa também, por exemplo, sobre o cyberbullying..."	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 2	"A gente conversa também sobre notícias falsas, né? As fake news, né? Pra não ficar divulgando essas notícias sobre educação de etiqueta, por exemplo, nas redes sociais. Você ser uma pessoa educada, tratar bem as pessoas, seja pelo WhatsApp ou Instagram, qualquer rede social que você utilizar."	"...conversa também sobre notícias falsas, né? As fake news, né?"	Identificação de fake news	Abordagem crítica
Entrevistado 2	"A gente conversa também sobre notícias falsas, né? As fake news, né? Pra não ficar divulgando essas notícias sobre educação de etiqueta, por exemplo, nas redes sociais. Você ser uma pessoa educada, tratar bem as	"...ser uma pessoa educada, tratar bem as pessoas, seja pelo WhatsApp ou Instagram, qualquer rede social que você utilizar."	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã

	peessoas, seja pelo WhatsApp ou Instagram, qualquer rede social que você utilizar."			
Entrevistado 2	"Até mesmo nessas aulas, por exemplo, sobre notícias falsas, esses golpes, enfim. Se o laboratório de informática funcionasse e a gente levasse eles pra lá, a gente poderia mostrar pra eles por exemplo, quando se abre um site e tem aquele monte de banner informativo, né? Anunciando promoções e tudo, mostrar pra eles que se eles clicarem naquele link, vai levar pra algum site que pode não ser confiável."	"...se eles clicarem naquele link, vai levar pra algum site que pode não ser confiável."	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 2	"...então essa coisa atual, que tá muito latente no dia a dia deles, porque eles presenciam familiares possivelmente caindo em golpes. Alguma situação parecida. E quando a gente traz isso pra sala de aula e conversa com eles sobre isso, na perspectiva de... na tentativa de conscientizar eles sobre os perigos que possui navegar na internet sem nenhum tipo de instrução, tanto eles se educam, como também eles conseguem educar outras pessoas, no sentido de conscientizar."	"...perigos que possui navegar na internet sem nenhum tipo de instrução..."	Privacidade e proteção de dados	Abordagem ética e cidadã
Entrevistado 2	"...Rodas de conversa, leituras de textos informativos, algumas atividades impressas mesmo pra eles lerem algum texto e fazendo alguma atividade, né."	"...Rodas de conversa, leituras de textos informativos, algumas atividades impressas..."	Recursos utilizados	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 2	"...Então, quando a gente traz pra roda de conversa, por exemplo, hoje vamos falar sobre as notícias falsas, e aí o processo pedagógico ele exige isso, né, fazer esse processo de mediação e de escuta. Então, o	"... falar sobre as notícias falsas..."	Identificação de fake news	Abordagem crítica

	professor tá ali falando sobre essa vigilância que deve ter na internet e eles também vão narrando coisas que acontecem."			
Entrevistado 2	"...Então, quando a gente traz pra roda de conversa, por exemplo, hoje vamos falar sobre as notícias falsas, e aí o projeto pedagógico ele exige isso, né, fazer esse processo de mediação e de escuta. Então, o professor tá ali falando sobre essa vigilância que deve ter na internet e eles também vão narrando coisas que acontecem."	"...eles também vão narrando coisas que acontecem..."	Relato de caso dos alunos	Abordagem crítica
Entrevistado 2	"Utilizamos vídeos também, né, esqueci de mencionar esse recurso, a gente utiliza vídeos educativos, seja em formato de desenho ou até mesmo vídeos informativos sobre essa temática e a perspectiva também é essa, não só caráter técnico, no caso, tipo, aprender essa parte do computador, mas também uma formação cidadã, uma formação crítica e reflexiva para eles perceberem que a internet não é um lugar abominável, um lugar ruim, mas que eles precisam saber utilizá-la, não é?"	"Utilizamos vídeos educativos para não terem só a formação técnica, mas também cidadã"	Recursos utilizados	Condições de implementação da disciplina
Entrevistado 2	"Eu percebo que é um tema, é uma disciplina muito relevante tendo em vista a necessidade que se tem de falar sobre isso e de mostrar para os alunos a importância de navegar na internet e conviver com esse meio digital, mas de forma consciente, de forma responsável, não fazendo de qualquer jeito. Então, a gente, como professor, nós como professores, estamos ali para fazer essa mediação, no caso	"...a importância de navegar na internet e conviver com esse meio digital, mas de forma consciente, de forma responsável, não fazendo de qualquer jeito."	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã

	do mundo digital com a escola."			
Entrevistado 2	"...Acho que os conteúdos trabalhados na disciplina são temas muito bons, muito relevantes e atuais. Ele dá margem para os professores conseguirem trabalhar outras temáticas dentro dessas perspectiva da cultura digital, ou daquele conteúdo daquele bimestre, então acho super relevante. Só mesmo que sinto falta, no caso da nossa escola, é o recurso e a formação."	"Só mesmo que sinto falta, no caso da nossa escola, é o recurso e a formação."	Falta de formação docente	Condições de implementação da disciplina
Regimento Escolar	As crianças e 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.	"Atuação social em rede"	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã
Regimento Escolar	As crianças e 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	"Induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações"	Superficialidade informacional	Abordagem crítica

	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.			
Regimento Escolar	As crianças e 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.	"Análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas"	Superficialidade informacional	Abordagem crítica
Regimento 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.	"atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais."	Análise crítica de conteúdos digitais	Abordagem crítica

Regimento 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.	"estimular a reflexão e a análise aprofundada"	Análise crítica de conteúdos digitais	Abordagem crítica
Regimento Escolar	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.	"desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação)"	Reflexão sobre circulação de informações	Abordagem crítica
Regimento Escolar	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.	"Eduque para usos mais democráticos das tecnologias"	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã
Regimento Escolar	Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando	"participação mais consciente na cultura digital."	Consumo consciente de informação	Abordagem crítica

	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.			
Regimento Escolar	Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.	" formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos"	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã
Regimento Escolar	Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.	"desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica"	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã
Regimento Escolar	A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do	"cidadania consciente, crítica e participativa."	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã

	entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.			
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Diante do contexto atual que é vivenciado no mundo tecnológico, dos avanços que são percebidos nesse meio e vendo a necessidade de atualização dos discentes no campo informatizado, essa temática surge como forma de promover a inclusão digital, percebendo os laboratórios de informática, como um ponto de apoio para amplitude de saberes tecnológicos, científicos e o computador como uma ferramenta para ampliação das condições de aprendizagem.	"promover a inclusão digital"	Inclusão digital	Abordagem ética e cidadã
Currículo das Escolas de Tempo Integral	"Apresentação: diante do contexto atual que é vivenciado no mundo tecnológico, dos avanços que são percebidos nesse meio e vendo a necessidade de atualização dos discentes no campo informatizado, essa temática surge como forma de promover a inclusão digital, percebendo os laboratórios de informática, como um ponto de apoio para amplitude de saberes tecnológicos, científicos e o computador como uma ferramenta para ampliação das condições de aprendizagem."	"laboratórios de informática, como um ponto de apoio para amplitude de saberes tecnológicos"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Condições de implementação da disciplina

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Apresentação: diante do contexto atual que é vivenciado no mundo tecnológico, dos avanços que são percebidos nesse meio e vendo a necessidade de atualização dos discentes no campo informatizado, essa temática surge como forma de promover a inclusão digital, percebendo os laboratórios de informática, como um ponto de apoio para amplitude de saberes tecnológicos, científicos e o computador como uma ferramenta para ampliação das condições de aprendizagem.	"Computador como uma ferramenta para ampliação das condições de aprendizagem."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Objetivo geral: Compreender a importância do acesso aos diversos recursos tecnológicos a ao mundo digital, como forma de ampliação de conhecimento, de capacidade de expressão e de comunicação global, reconhecendo esses conhecimentos como uma necessidade básica para inserção no mundo contemporâneo informatizado.	"Compreender a importância do acesso aos diversos recursos tecnológicos a ao mundo digital."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Objetivo geral: Compreender a importância do acesso aos diversos recursos tecnológicos a ao mundo digital, como forma de ampliação de conhecimento, de capacidade de expressão e de comunicação global, reconhecendo esses conhecimentos como uma necessidade básica para inserção no mundo contemporâneo informatizado.	"ampliação de conhecimento, de capacidade de expressão e de comunicação global"	Análise crítica de conteúdos digitais	Abordagem crítica

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Entender o que é o computador e como eram no início da sua criação.	"Entender o que é o computador."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descobrir para que serve o computador e reconhecê-lo como uma ferramenta de aprendizagem.	"Descobrir para que serve o computador"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Compreender as regras necessárias ao bom uso do PC e equipamentos.	"bom uso do PC e equipamentos."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Familiarizar-se com o computador resolvendo algumas atividades em softwares educativos.	"Resolver atividades em softwares educativos."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar as partes do computador.	"partes do computador."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descrever cada periférico elencando sua utilidade.	"Descrever cada periférico"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar e manusear corretamente mouse e seus botões (direita, esquerda, um click, dois clicks).	"Identificar e manusear corretamente mouse e seus botões."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a ligar e desligar o computador.	"ligar e desligar o computador."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"jogos em softwares educativos."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar e manusear corretamente algumas funções do teclado: teclas alfanuméricas, espaço, backspace, delete e enter.	"Identificar e manusear corretamente algumas funções do teclado"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Entender as funções das teclas shift, caps lock, setas direcionais, ampliando o conhecimento do teclado.	"ampliando o conhecimento do teclado."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer os botões: iniciar, fechar, maximizar e restaurar.	"Conhecer os botões"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos.	"atividades em softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer o programa Paint ou similar do sistema Linux e manusear algumas ferramentas para desenhar e pintar.	"manusear algumas ferramentas para desenhar e pintar."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Desenvolver a percepção visual identificando cores, formas e tamanhos no programa Paint ou similar do sistema Linux.	"Desenvolver a percepção visual"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer o programa Word ou similar do sistema Linux, digitar o próprio nome aprofundando o conhecimento sobre as funções do teclado.	"aprofundando o conhecimento sobre as funções do teclado."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"utilizando os diversos jogos em softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Comparar os recursos tecnológicos utilizados no passado e no presente, diferenciando seus avanços.	"Comparar os recursos tecnológicos"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"utilizando os diversos jogos em softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar as partes do computador.	"partes do computador."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descrever cada periférico elencando sua utilidade.	"Descrever cada periférico."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Desenvolver atitudes corretas no manuseio do computador, aprendendo a ligar e desligar.	"aprendendo a ligar e desligar."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar e manusear corretamente mouse e seus botões (direita, esquerda, um click, dois clicks).	"Identificar e manusear corretamente mouse e seus botões."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos.	"softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Reconhecer e manusear corretamente algumas funções do teclado: teclas alfanuméricas, espaço, backspace, delete, enter, shift, Caps Lock, setas direcionais.	"Reconhecer e manusear corretamente algumas funções do teclado."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer os botões: iniciar, fechar, maximizar e restaurar.	"Conhecer os botões."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar a barra de rolagem e manuseá-la adequadamente.	"Identificar a barra de rolagem."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"utilizando os diversos jogos em softwares educativos.""	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer o programa Paint ou similar do sistema Linux e manusear algumas ferramentas para desenhar e pintar.	"manusear algumas ferramentas para desenhar e pintar."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Desenvolver a percepção visual identificando cores, formas e tamanhos no programa Paint ou similar do sistema Linux.	"Desenvolver a percepção visual identificando cores, formas e tamanhos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer o programa Word ou similar do sistema Linux, digitar o próprio nome aprofundando o conhecimento sobre as funções do teclado.	"digitar o próprio nome aprofundando o conhecimento sobre as funções do teclado."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Utilizar as ferramentas do Word para mudar fonte, tamanho da fonte e cor.	"Utilizar as ferramentas do Word"	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos.	"softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar os saberes linguísticos e matemáticos, utilizando os diversos jogos em softwares educativos.	"jogos em softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar as habilidades tecnológicas básicas adquiridas relacionadas as partes do computador e suas funções.	"Aprimorar as habilidades tecnológicas básicas."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Demonstrar iniciativa e autonomia no manuseio do mouse e teclado.	"autonomia no manuseio do mouse e teclado."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Digitar palavras, selecionar, mudar a fonte, o tamanho e a cor da fonte, demonstrando domínio das ferramentas.	"Digitar palavras, selecionar, mudar a fonte, o tamanho e a cor da fonte, demonstrando domínio das ferramentas."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer e utilizar as ferramentas do Word ou programa similar, para selecionar textos, copiar, colar e salvar.	"Conhecer e utilizar as ferramentas do Word ou programa similar."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Utilizar em textos/palavras digitados no Word ou programa similar, os comandos selecionar, justificar, recortar e colar.	"comandos selecionar, justificar, recortar e colar."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprimorar a escrita, digitando pequenos textos, utilizando os comandos do teclado para as devidas correções.	"Aprimorar a escrita."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer o programa Paint ou similar do sistema Linux e manusear algumas ferramentas para desenhar e pintar.	"manusear algumas ferramentas para desenhar e pintar."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos e utilizar os jogos digitais como ampliação de saberes linguísticos e matemáticos.	"utilizar os jogos digitais como ampliação de saberes linguísticos e matemáticos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a criar uma pasta na área de trabalho para guardar os textos digitados.	"Aprender a criar uma pasta na área de trabalho"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos e utilizar os jogos digitais como ampliação de saberes linguísticos e matemáticos.	"Resolver diversas atividades em softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar e elencar com autonomia as partes do computador e suas funções.	"partes do computador e suas funções."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Apontar às teclas do teclado, descrevendo a sua funcionalidade.	"descrevendo a sua funcionalidade."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Especificar como se liga e desliga o computador corretamente.	"como se liga e desliga o computador corretamente."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos.	"softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Reconhecer e utilizar as ferramentas do Word ou programa similar em textos digitados.	"Reconhecer e utilizar as ferramentas do Word."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Praticar em textos digitados os recursos: selecionar, justificar, copiar, colar e salvar.	"Praticar em textos digitados os recursos"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Entender como salvar textos na área de trabalho.	"Entender como salvar textos."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a criar pastas na área de trabalho para guardar os textos digitados.	"Aprender a criar pastas na área de trabalho."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descobrir e praticar como enviar um trabalho para impressora.	"como enviar um trabalho para impressora."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descobrir o que é um site e como navegar na internet com cuidado.	"como navegar na internet com cuidado."	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Compreender os perigos do mundo virtual para tomar os devidos cuidados.	"Compreender os perigos do mundo virtual."	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a pesquisar na web através de sites confiáveis.	"sites confiáveis."	Verificação de fontes	Abordagem crítica
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Abrir sites/programas e utilizar os comandos minimizar, maximizar e fechar.	"Abrir sites/programas."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar a barra de endereço eletrônico e digitar nome de sites confiáveis.	"Identificar a barra de endereço eletrônico."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar a barra de endereço eletrônico e digitar nome de sites confiáveis.	"digitar nome de sites confiáveis."	Verificação de fontes	Abordagem crítica
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descobrir o que é uma janela e como abrir uma nova janela.	"como abrir uma nova janela."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Diferenciar site de e-mail.	"Diferenciar site de e-mail."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Entender o que é um e-mail e compreender a sua importância para a comunicação.	"Entender o que é um e-mail"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a sair de e-mails e perceber o risco de deixá-los abertos.	"Aprender a sair de e-mails"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a sair de e-mails e perceber o risco de deixá-los abertos.	"perceber o risco de deixá-los abertos."	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Identificar e descrever com autonomia as partes do computador e sua funcionalidade.	"as partes do computador e sua funcionalidade."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Reconhecer no teclado alguns recursos e descrever a sua funcionalidade.	"descrever a sua funcionalidade."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Especificar e praticar como se liga e desliga o computador corretamente.	"Especificar e praticar como se liga e desliga o computador corretamente."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos.	"atividades em softwares educativos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Abrir o programa Word ou similar e utilizar os recursos: minimizar, restaurar, fechar, barra de rolagem, régua.	"Abrir o programa Word ou similar e utilizar os recursos: minimizar, restaurar, fechar, barra de rolagem, régua."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Digitar textos, praticando os recursos selecionar, justificar, fonte, tamanho da fonte, cor da fonte e espaçamento de linha.	"Digitar textos, praticando os recursos selecionar, justificar, fonte, tamanho da fonte, cor da fonte e espaçamento de linha."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a inserir tabelas e imagens em textos.	"Aprender a inserir tabelas e imagens."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Conhecer os recursos cabeçalho e rodapé e manuseá-los com autonomia.	"manuseá-los com autonomia."	Ensino de aplicativos e softwares	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos e utilizar os jogos digitais como ampliação de saberes linguísticos e matemáticos.	"utilizar os jogos digitais como ampliação de saberes linguísticos e matemáticos."	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Aprender a formatar caixa de texto.	"Aprender a formatar"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Descobrir e praticar como formatar figuras inseridas.	"Descobrir e praticar como formatar figuras inseridas."	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Currículo das Escolas de Tempo Integral	Relembrar o que é um site e como navegar na internet com cuidado.	"como navegar na internet com cuidado."	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Compreender os perigos do mundo virtual para tomar os devidos cuidados.	"Compreender os perigos do mundo virtual"	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Praticar a pesquisa na web através de sites confiáveis.	"sites confiáveis."	Verificação de fontes	Abordagem crítica
Currículo das Escolas de Tempo Integral	Resolver diversas atividades em softwares educativos e utilizar os jogos digitais como ampliação de saberes linguísticos e matemáticos.	"atividades em softwares educativos"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	Competências específicas: Navegar responsavelmente compreendendo a internet como uma ferramenta de apoio educacional, de comunicação e convívio social	"Navegar responsavelmente"	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	Competências específicas: Navegar responsavelmente compreendendo a internet como uma ferramenta de apoio educacional, de comunicação e convívio social	"internet como uma ferramenta de apoio educacional"	Uso pedagógico de recursos tecnológicos	Abordagem técnica e instrumental
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	Objetivos específicos: aprender o que é um site e como navegar na internet com segurança; - Conhecer as redes sociais e os perigos que elas escondem; - Aprender a realizar pesquisas em sites seguros e confiáveis.	"aprender o que é um site"	Desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais	Abordagem técnica e instrumental

Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	Objetivos específicos: aprender o que é um site e como navegar na internet com segurança; - Conhecer as redes sociais e os perigos que elas escondem; - Aprender a realizar pesquisas em sites seguros e confiáveis.	"como navegar na internet com segurança"	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	Objetivos específicos: aprender o que é um site e como navegar na internet com segurança; - Conhecer as redes sociais e os perigos que elas escondem; - Aprender a realizar pesquisas em sites seguros e confiáveis.	"Conhecer as redes sociais e os perigos que elas escondem"	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	Objetivos específicos: aprender o que é um site e como navegar na internet com segurança; - Conhecer as redes sociais e os perigos que elas escondem; - Aprender a realizar pesquisas em sites seguros e confiáveis.	"Aprender a realizar pesquisas em sites seguros e confiáveis."	Verificação de fontes	Abordagem crítica
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 2: A Internet e as redes sociais. Roda de conversa sobre os benefícios da internet e os malefícios do uso sem controle.	"Benefícios da internet e os malefícios do uso sem controle."	Uso responsável da internet	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 4: A Internet e os golpes. Roda de conversa sobre os riscos de golpes pela internet e redes sociais e como se proteger. Socialização de relatos.	"riscos de golpes pela internet e redes sociais e como se proteger"	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 5: Privacidade online para crianças. Vídeo educativo sobre a importância do monitoramento dos pais sobre o que é postado nas redes sociais.*	"Privacidade online para crianças."	Privacidade e proteção de dados	Abordagem ética e cidadã

Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 5: Privacidade online para crianças. Vídeo educativo sobre a importância do monitoramento dos pais sobre o que é postado nas redes sociais.*	"importância do monitoramento dos pais"	Segurança digital	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 6: Público e privado nas redes sociais. Vídeo educativo sobre os perigos da extrema exposição da vida pessoal nas redes sociais e a importância do monitoramento.*	"Público e privado nas redes sociais."	Reflexão sobre circulação de informações	Abordagem crítica
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 6: Público e privado nas redes sociais. Vídeo educativo sobre os perigos da extrema exposição da vida pessoal nas redes sociais e a importância do monitoramento.*	"Perigos da extrema exposição da vida pessoal nas redes sociais."	Privacidade e proteção de dados	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 7: Fake News. Vídeo educativo sobre as notícias falsas que circulam na internet e nas redes sociais, assim como a importância de checar as informações antes de repassá-las.*	"notícias falsas que circulam na internet e nas redes sociais."	Identificação de fake news	Abordagem crítica
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 7: Fake News. Vídeo educativo sobre as notícias falsas que circulam na internet e nas redes sociais, assim como a importância de checar as informações antes de repassá-las.*	"Importância de checar as informações antes de repassá-las."	Identificação de fake news	Abordagem crítica
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 8: Cyberbullying. Vídeo educativo sobre o bullying virtual e maneiras práticas de evitar o assédio virtual.*	"bullying virtual e maneiras práticas de evitar o assédio virtual."	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã

Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 9: Netiqueta (Parte 1). Vídeo educativo sobre as normas de etiqueta e comportamento na internet, preservando um bom diálogo e amizade através das mensagens. Registro no caderno.*	"As normas de etiqueta e comportamento na internet"	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 9: Netiqueta (Parte 1). Vídeo educativo sobre as normas de etiqueta e comportamento na internet, preservando um bom diálogo e amizade através das mensagens. Registro no caderno.*	"comportamento na internet sobre pedidos de amizade, fotos de outras pessoas, segredos na rede."	Privacidade e proteção de dados	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 10: Netiqueta (Parte 2). Vídeo educativo sobre as normas de etiqueta e comportamento na internet sobre pedidos de amizade, fotos de outras pessoas, segredos na rede, dentre outros. Registro no caderno.*	"As normas de etiqueta e comportamento na internet"	Comportamento nas redes sociais	Abordagem ética e cidadã
Planejamento Diário do Ensino Fundamental - 4º Ano	AULA 10: Netiqueta (Parte 2). Vídeo educativo sobre as normas de etiqueta e comportamento na internet sobre pedidos de amizade, fotos de outras pessoas, segredos na rede, dentre outros. Registro no caderno.*	"comportamento na internet sobre pedidos de amizade, fotos de outras pessoas, segredos na rede."	Privacidade e proteção de dados	Abordagem ética e cidadã

ANEXO DECLARAÇÃO

Eu, Isadora Meneses Rodrigues, SIAPE 2318701, declaro para os devidos fins que este Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), escrito sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca examinadora. Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

 Documento assinado digitalmente
ISADORA MENESSES RODRIGUES
Data: 28/04/2026 16:55:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Juazeiro do Norte, 28 de abril de 2026.