



## **Midiatização e a escola: proposta de uso das mídias em suportes digitais no ensino formal<sup>1</sup>**

Larissa Fernanda Domingues ROSSETO<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Apresentamos um projeto que visa à construção de uma proposta de abordagem das mídias em suportes digitais em espaços formais de educação no nível da Educação Básica. Tal proposta se justifica pela deficiência na formação dos professores - comprovada em pesquisas empíricas e bibliográficas - para trabalhar com o conteúdo e as linguagens das mídias na escola. Apesar de vivermos um processo de midiatização, marcado por transformações sociais centradas no funcionamento das tecnologias de comunicação, o trabalho com as mídias tende a ser negligenciado em sala de aula. Nossa proposta objetiva explorar as possibilidades de tornar o estudo da mídia significativo para professores e alunos, de forma que eles façam uma leitura crítica desses meios para, em seguida, se apropriarem dos diferentes suportes e linguagens, produzindo conteúdos que gerem conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação para as mídias; midiatização; suportes digitais

### **1 INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea vive sob o efeito socializador dos meios de comunicação. Sodré define esse fenômeno como midiatização, resultado da relação entre a mídia e as instituições sociais:

Por midiatização, entenda-se, assim, não a veiculação de acontecimentos por meios de comunicação (como se primeiro se desse o fato social temporalizado e depois o midiático, transtemporal, de algum modo), e sim o funcionamento articulado das tradicionais instituições sociais com a mídia. A midiatização não nos diz o que é a comunicação e, no entanto, ela é o objeto por excelência de um pensamento da comunicação social na contemporaneidade, precisamente por sustentar a hipótese de uma mutação sócio-cultural centrada no funcionamento atual das tecnologias da comunicação (SODRÉ, 2007, p. 17).

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho da V Conferência Sul-Americana e X Conferência Brasileira de Mídia Cidadã.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Unesp/Marília; formada em Jornalismo pela Unesp/Bauru, com mestrado em Televisão Digital: Informação e Conhecimento pela Unesp/Bauru.



Embora os suportes e textos midiáticos tenham papel fundamental na formação das novas gerações, eles são sistematicamente silenciados nos espaços formais e educação. Podem ser considerados exceções os educadores que se dedicam a trabalhar com os meios de comunicação na escola. Quando o fazem, a mídia tende a ser reduzida a aspectos meramente instrumentais, sendo usada como amplificadora da voz do educador, reforçando o diálogo normalmente unidirecional travado entre ele e os educandos.

Sabemos que a escola tem dificuldades para lidar com os meios de comunicação por motivos diversos, sendo a própria trajetória da formalização do ensino o principal deles. A escola se fundou no paradigma do conhecimento enciclopédico e portanto não tem subsídios para lidar com os assuntos do cotidiano, os quais são alvo da mídia (ZANCHETTA, 2012).

Ao mesmo tempo em que é posto diante desse desafio, o professor não encontra respaldo em sua formação na graduação que o torne apto a trabalhar com os meios enquanto “objeto de estudo e ferramenta pedagógica a serviço de uma pedagogia renovada”. (BELLONI, 2002, p. 34). Destacamos, contudo, que não apenas os educadores necessitam de uma formação complementar para desenvolver uma pedagogia de educação para as mídias. Urge, ainda, que comunicadores assumam uma postura reflexiva e inovadora diante da convergência entre os campos da educação e da comunicação.

Esse desafio vem sendo encarado por iniciativas espalhadas pelo mundo, especialmente na América Latina, que, embora sejam levadas a cabo pela minoria dos profissionais da educação, apresentam consistência para fundarem uma nova área do conhecimento, situada na interface entre a comunicação e a educação.

Na América Latina, as primeiras iniciativas nesse sentido ocorreram em espaços não formais de educação. O argentino Mario Kaplún foi quem cunhou o termo educador para designar o ator social que promove uma educação comunicativa. Sua concepção de apoderamento das populações na relação com a linguagem e o conteúdo dos meios de comunicação foi muito inspirada nas ideias do brasileiro Paulo Freire.

Outro grande expoente latino-americano é Jesús Martín-Barbero. O pesquisador colombiano trouxe o foco dos estudos de mídia para o receptor. Postulou que a recepção dos conteúdos produzidos pela indústria cultural sofre uma série de mediações, na medida em que o receptor é afetado pelas relações sociais e pela sua própria subjetividade para dar significado aos bens simbólicos. Abordagem que pode ser sintetizada como uma teoria cultural da comunicação.



---

Especificamente sobre a mediação escolar, Martín-Barbero acredita que, somente quando a escola assumir a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura, ela estará inserida nas transformações da sociedade contemporânea, podendo instrumentalizar os alunos a responderem ao “fascínio” exercido pelas TIC. Para isso, precisa repensar seu papel como espaço social e cultural de apropriação do conhecimento de forma a inserir-se em um ecossistema comunicativo (1996, 2001).

Organizações supranacionais como a UNESCO também começaram a se preocupar com a produção, a circulação e a recepção dos bens simbólicos. Uma das ações mais recentes da organização foi a publicação do Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para a Formação de Professores (WILSON, 2013). Elaborado em consonância com declarações internacionais sobre o tema, foi especificamente projetado para atender ao sistema formal de educação. A proposta parte da necessidade de alfabetização midiática e informacional para que os cidadãos se tornem aptos a acessar informações de qualidade e tenham seus direitos garantidos no que tange à liberdade de expressão e ao direito à informação. O currículo se organiza em módulos centrais e complementares que de maneira didática abordam tópicos considerados de relevância, a serem adaptados à realidade de diferentes países.

No Brasil, não há um consenso em relação ao modo mais adequado para a abordagem das mídias nos espaços formais de educação. Pesquisadores divergem inclusive sobre o termo que daria conta dessa tarefa: mídia-educação, educação para a mídia, leitura da mídia na escola, educomunicação, literacia em mídia [Soares (1999); Belloni (2001); Zanchetta (2012)]. Organizações não governamentais também têm se dedicado ao tema como a própria Unesco no Brasil, a Midiativa, o Intervozes, a ONG Viração. O tema também é foco de universidades públicas em Santa Catarina, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro.

O Núcleo de Comunicação e Educação da USP atua tanto na produção de conhecimento no campo da Comunicação e Educação, quanto na articulação para que a educomunicação seja assumida como política pública, a exemplo do que ocorreu na cidade de São Paulo, com a Lei n. 13.941, de 2004. O núcleo também foi o responsável pela criação do curso de licenciatura em Educomunicação, em 2011. Destacamos que antes ainda, em 2010, a Universidade Federal de Campina Grande, na Paraíba, iniciou o curso de bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Educomunicação (ALMEIDA, 2012).

Uma tentativa de formação do professor nessa área, por parte do governo federal, é o curso oferecido pelo MEC à distância, o “Mídias na Educação”. Criado em 2006, o curso



é de extensão ou especialização, dependendo da carga horária cursada pelo aluno, 160 horas e 360 horas, respectivamente, e divide-se em básico, intermediário e avançado. Na apresentação do curso, constam os seguintes objetivos:

destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias  
([http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681%20&id=12333&option=com\\_content&view=article%3E](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681%20&id=12333&option=com_content&view=article%3E))

Como podemos notar, são iniciativas importantes, porém ainda dispersas. As transformações serão sentidas à medida que a preocupação com a leitura das mídias na escola for incorporada à formação inicial dos professores, fazendo parte do fluxo de políticas públicas e privadas de educação e também em informação e comunicação.

Descrevemos, a seguir, a problemática na qual se insere esta pesquisa, partindo de extensa bibliografia na área, que nos auxilia a delimitar o objeto científico de maneira objetiva, além de experiências pessoais vivenciadas ao longo do tempo em estudos congêneres. Com base em observações empíricas e dados bibliográficos, constatamos que os professores apresentam dificuldades em trabalhar com o conteúdo e a linguagem dos meios de comunicação como geradores de conhecimento em sala de aula.

A tentativa de responder ao desafio dos docentes de trabalhar as linguagens das mídias em sala de aula levou-nos à pesquisa do mestrado em “Televisão Digital: Informação e Conhecimento”, cujo objetivo foi propor um curso de formação continuada para professores que os capacitasse a trabalhar com as mídias em sala de aula. Restringimos a coleta de dados a duas escolas, incrustadas em bairros da periferia de Bauru: a Escola Estadual Professor Francisco Alves Brizola, com aproximadamente 1200 alunos e localizada no Núcleo Geisel, e a Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima, com cerca de 750 alunos, no Núcleo Habitacional Nobugy Nagasawa.

Ambas já desenvolveram projetos de educação para as mídias, o que nos leva a supor haver uma sensibilização por parte dos educadores em trabalharem com o tema. A escola Francisco Alves Brizola conta com uma estrutura de rádio montada em 2005, a Rádio Escola Radescobri, hoje desativada; enquanto a escola Padre Jorge Lima possui uma estrutura de rádio, também adquirida em 2005, a Rádio Escolar Comunidade Ativa, e um ministúdio



de televisão, montado no ano seguinte, a Televisão Escolar Comunidade Ativa. Os projetos foram viabilizados com verbas da UNESCO, capitaneadas por meio do Programa Ética e Cidadania do Ministério da Educação (MEC), fruto de uma ação conjunta da Secretaria de Educação Básica do MEC e da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República

Partindo do cenário dessas duas escolas, delineamos o problema como a dificuldade dos professores abordarem as mídias em sala de aula de forma a gerarem um ensino dialógico, tendo como finalidade última produzir conhecimento. Conhecimento que deve ser construído pelo trabalho de sujeitos sociais com experiência nas duas áreas envolvidas, conforme a perspectiva de ANDRELO e KERBAUY:

(...) só é possível falar de aprendizagem quando a informação recebida for colocada em relação com o repertório individual de esquemas e de estruturas, o que transforma esta informação em conhecimento, isto é, em novos esquemas e novas estruturas que vão enriquecer o ‘repertório cognitivo’ daquele que aprende. Isso faz com que a aprendizagem seja um processo de produção. (...) Isso reforça a necessidade de interface entre educação e comunicação, o que inclui o trabalho dos profissionais das duas áreas na elaboração dos produtos midiáticos educativos. (2009, p. 156).

Portanto de maneira dialógica, termo emprestado da pedagogia de Paulo Freire. Para ele, a aprendizagem deve se basear em um diálogo em que educadores e educandos aprendem juntos, uma vez que ambos são “fazedores de cultura”, pois detêm um repertório cultural igualmente rico a ser compartilhado. Freire questiona a educação bancária, em que o professor é o único detentor do saber (1982).

Acreditamos que uma forma de incorporar as experiências trazidas pelos alunos no processo de aprendizagem seja abordar os conteúdos de mídia, trazidos especificamente pelos suportes digitais, presentes de maneira irrevogável em nossas vidas, especialmente no cotidiano dos adolescentes.

Observamos que a possibilidade de se converter qualquer tipo de dados (som, imagem, textos, gráficos) em códigos binários, processo este que define a digitalização, marca a mudança de uma era em que saímos do mundo dos átomos para o mundo dos bytes (NEGROPONTE, 1995). A digitalização ampliou o acesso aos conteúdos informacionais, antes restritos a pequenos grupos centralizadores, facilitou a veiculação/publicação de conteúdos gerados por qualquer usuário que esteja conectado à internet, além de transformar a forma como nos relacionamos em todos os níveis.



---

O fato de nos conectarmos pela rede mundial de computadores, suprimindo as noções de tempo e de espaço, e de nos relacionarmos em redes sociais, tal como o *Facebook* proporciona, delimitam esse cenário novo aberto pelas mídias digitais, que não pode ser ignorado em sala de aula como força-motriz de um “ensino gerador de possibilidades criativas de conhecimento”, conforme expressa Muniz Sodré (2012).

O consumo das tecnologias digitais é visível nas escolas, mesmo naquelas cujo perfil socioeconômico do aluno é marcado pela pobreza. As crianças e jovens acessam a internet em casa ou de *lanhouses* e dispõem de aparelhos celulares, que são usados para registros em foto e vídeo, muitas vezes, inclusive, de situações inadequadas como de violência e conteúdos sexuais.

De acordo com pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação - CETIC.br - órgão ligado ao Comitê Gestor de Internet no Brasil, o percentual de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas que utilizaram a internet nos três meses anteriores à realização da pesquisa foi de 99%. O estudo, denominado TIC Educação, tem abrangência nacional e busca avaliar a infraestrutura das TIC em escolas públicas e privadas de áreas urbanas, e a apropriação dessas tecnologias nos processos educacionais. Foi realizado entre setembro e dezembro de 2013, com cerca de 10 mil estudantes entrevistados (<http://www.cetic.br/tics/educacao/2013/alunos/B4/>).

O acesso às tecnologias digitais também repercute entre os professores em porcentagens crescentes. Dados levantados em uma pesquisa conduzida por Citelli (2010) com 79 docentes da capital paulista, realizada entre 2006 e 2008, constataram que 100% deles se dizem usuários de computador. Essa mesma questão havia sido explorada num estudo de 2002 (quando 71,56% responderam que usavam) e numa ampla pesquisa de 1996 (quando 39,29% disseram que sim). Nesta pesquisa mais recente, Citelli fez um recorte: restringiu a amostra a professores com menos de 30 anos, para explorar como eles se inserem nas relações comunicativas. A restrição da amostra parte da hipótese de que este seja um público cuja formação escolar e profissional tenha se dado em um ambiente marcado pelas transformações tecnológicas.

Na mesma pesquisa (CITELLI, 2010), quando questionados se gostariam de realizar cursos destinados a formação para o trabalho com as linguagens dos meios de comunicação na escola, 90% responderam que sim. A sensibilidade ao trabalho com a mídia também se mostrou acentuada nas respostas aos questionários aplicados junto aos professores



das duas escolas bauruenses, quando da realização da pesquisa de mestrado supracitada (ROSSETO, 2010). Na ocasião, quando questionados sobre o trabalho de educação para as mídias na escola, 75% consideraram ser essencial abordar a linguagem dos meios de comunicação em sala de aula. Destacamos, todavia, que 20% admitiram a relevância dessa abordagem, mas não a faziam por despreparo.

Interessante compararmos essa porcentagem com os dados de outra pesquisa realizada, na década passada, pelo NCE-USP, quando 92,94% dos entrevistados responderam afirmativamente à pergunta se a escola deve interagir com as linguagens da comunicação (Citelli, 2004). Embora haja diferença metodológica entre as duas pesquisas, podemos afirmar que a dificuldade de os professores trabalharem com os meios de comunicação na sala de aula passa por variados problemas, porém não pelo fato de considerarem esse trabalho irrelevante.

## **2. OBJETIVOS**

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta de abordagem do conteúdo e da linguagem dos meios de comunicação em suportes digitais para a geração do conhecimento em espaços formais de educação, notadamente na Educação Básica de ensino público.

Dentre os objetivos específicos, destacamos:

- Investigar as possibilidades interativas que as mídias digitais oferecem em contribuição às práticas pedagógicas, de modo a construir um aprendizado dialógico e significativo para os alunos.
- Interagir com um grupo de alunos das séries finais do Ensino Fundamental em uma escola pública, a fim de produzir uma reportagem multimídia que retrate aspectos da realidade sócio-cultural na qual estão inseridos.
- Desenvolver a interação em etapas de forma que sejam trabalhadas as características de cada suporte, os traços tipificadores das mensagens, além dos contextos de produção e de leitura dos textos noticiosos. Tal abordagem sugerida por ZANCHETTA (2012) seria anterior ao trabalho de apropriação da linguagem para que os próprios alunos possam produzir conteúdos midiáticos.
- Desenvolver uma experiência piloto que possa ser adaptada para outros ambientes escolares, podendo, assim, ser incorporada em diretrizes de políticas públicas educacionais em qualquer âmbito.



Esta pesquisa se justifica pelo desafio de apresentar uma proposta de uso das mídias em suportes digitais para professores da Educação Básica, notadamente de escolas públicas, ou seja, para profissionais que, na maior parte das escolas brasileiras, contam com recursos infraestruturais precários e formação deficitária para esse tipo de trabalho.

Reafirmamos que a escolha pelas mídias em suportes digitais se faz necessária por vivermos um processo denominado por alguns autores como de *comunicação generalizada*, *mediatização social*, *hipermediatização da sociedade* ou ainda *mediatização generalizada* (CITELLI, 2010), marcado por um cenário de convergência dos conteúdos e das linguagens dos meios de comunicação.

Todavia, ainda que os suportes digitais tenham democratizado o acesso à informação, não há uma garantia de acesso a uma pluralidade maior de conteúdos. Zanchetta delimita essa questão ao se referir aos grandes conglomerados de mídia como circuitos:

Cada circuito midiático, por sua vez, comunica-se com outros circuitos, para produção, difusão e comentário/ desdobramento de matérias jornalísticas. Mas tal situação difere do senso comum, de que é enorme a disponibilidade de informação na web, algo que confere liberdade ao leitor, para construir seus próprios roteiros, a partir de critérios individuais". (2012, posição 312 de 3835, de e-book).

Em última análise, há uma ampliação da base de divulgação em diferentes suportes e formatos, porém, dos mesmos conteúdos. Por isso acreditamos que fomentar a leitura crítica dos meios, seguida da apropriação da linguagem dos suportes midiáticos, para a produção de conteúdos, permite que os próprios sujeitos do sistema educacional contribuam com a pluralidade de informações veiculadas em suportes digitais, uma vez que eles terão a oportunidade de trazer à tona temas de relevância para a comunidade da qual fazem parte - pautas muitas vezes silenciadas pelo agendamento dos meios de comunicação de grande circulação.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A tese decorrente deste projeto deve ser estruturada de acordo com o modelo metodológico proposto por Lopes (2003), que concebe a pesquisa como estrutura e processo. Estrutura, enquanto se organiza como discurso científico, articulado em quatro instâncias: epistemológica, teórica, metódica e técnica. Processo, pois se realiza como prática científica,



dividida nas seguintes fases: definição do objeto de pesquisa, a observação, a descrição e a interpretação.

A instância epistemológica perpassa todas as fases da pesquisa e tem como função a vigilância crítica do trabalho científico, o que implica uma permanente autocorreção. Sabemos da impossibilidade de o pesquisador se livrar das condicionantes sociais que sobre ele incidem, por isso, segundo Bourdieu, “deve se impor uma polêmica incessante contra as evidências ofuscantes que proporcionam, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato e de sua riqueza insuperável” (1999). A instância epistemológica também impõe a construção do objeto científico, que é feita a partir de uma objetivação, incluindo desde o recorte que se dará aos fatos até os métodos e técnicas que serão usados para conhecimento do objeto.

A observação consiste na “reconstrução empírica da realidade”, momento em que é feita a ruptura epistemológica com o senso comum. A observação subdivide-se em amostragem e nas técnicas de coleta. A primeira delimita o universo da investigação da pesquisa, o que exige uma reflexão crítica adequada sobre os critérios de seleção, em função do tipo de pesquisa que está sendo realizada (LOPES, 2003).

Há duas principais técnicas de amostragem: a probabilística com tratamento estatístico e métodos quantitativos de análise e a não probabilística, que utiliza amostra com representatividade social e exige tratamento de dados qualitativos. No caso desta pesquisa, a opção é pela amostragem não probalística pelas características dos objetivos elencados, uma vez que, segundo Orozco, “(...) la perspectiva cualitativa se caracteriza em su proceso por la interpretación, (...) busca hacer sentido de aquello que está investigando, para llegar a una interpretación” (1996, p. 71)<sup>3</sup>.

Não descartamos a utilização de métodos quantitativos, uma vez que a complexidade dos problemas educacionais demanda um pluralismo epistemológico. Todavia reforçamos que a perspectiva adotada por nós é a interpretativa-idealista, pois “Enquanto na pesquisa quantitativa, o foco da pesquisa são os traços individuais, as relações causais, o `porquê`; na qualitativa, o foco é a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o `como`” (SANTOS FILHO, 2009, p.44).

Para dar conta dos objetivos dessa proposta, planejamos uma interação sob a perspectiva da pesquisa-ação. Isso porque, conforme pontua Thiollent: “No contexto da

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: “a perspectiva qualitativa se caracteriza em seu processo pela interpretação, (...) busca fazer sentido a partir daquilo que está investigando para chegar a uma interpretação”.



construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (2009, p. 81).

Partimos da definição de que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

### **3.1 Amostragem**

Pretendemos dar continuidade à investigação já realizada com as escolas para a pesquisa de mestrado. Decidimos restringir o recorte do público para as séries finais do Ensino Fundamental pela impossibilidade de consultarmos todos os profissionais da instituição, e por serem esses os professores que atuam com a maior variedade de público, uma vez que alguns lecionam no ciclo dois do Fundamental e também no Ensino Médio.

### **3.2. Técnicas de coleta de dados**

As técnicas de observação dividem-se em: diretas, quando o pesquisador submete grupos ou indivíduos a questões, portanto a intervenção é ativa; e indiretas, quando se busca informações que circulam nos meios de comunicação o que implica uma intervenção passiva.

Para esta pesquisa, optamos pela utilização de diferentes técnicas de coleta de dados, quantitativas e qualitativas, a fim de obtermos material mais rico para a interpretação. São elas: entrevistas, questionários semidirecionados, além do levantamento de dados sobre a escola e a observação direta do ambiente.

Os dados colhidos serão interpretados à luz da revisão bibliográfica, que se debruça sobre os eixos: mídias em suportes digitais, formação de professores e a convergência educação e comunicação. A descrição dos dados colhidos nos questionários e nas entrevistas, entremeados com as informações e reflexões trazidas pela bibliografia, servirão de subsídios para a formulação da proposta desta pesquisa.

A proposta nascerá da interação ativa por parte da pesquisadora com educadores e alunos, em busca de soluções para o problema aqui apresentado, tendo em vista a característica distintiva da pesquisa-ação, a qual nos propusemos fazer: “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 2009, p.17).



---

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. C. de. Formação do professor do ensino básico para a educação para a mídia: avaliação de um protótipo de currículo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- ALMEIDA, L. B. C. de; ANDRELO, R. Radescobri: a comunidade escolar nas ondas do rádio. IN: Anais do II Encontro da Ulepicc (União Latina de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura), 2008, Bauru.
- ANDRELO, R.; KERBAUY, M. T. M.. Gênero educativo no rádio: alguns parâmetros para a elaboração de programas voltados à educação. Intercom (São Paulo. Impresso), v. 32, 2009.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BELLONI, M. L. (Org.). A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BOURDIEU, P. In Escritos da Educação; org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. et al. O ofício de sociólogo. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CITELLI, A. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. 3 ed. São Paulo, Senac. 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI. Adilson (Org.). Outras linguagens na escola. São Paulo, Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. No discurso do livro didático, in: Linguagem e persuasão. São Paulo, Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. Comunicação e Educação (USP), v. 1, p. 15-26, 2010.
- FAZENDA, I. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P.. Extensão ou Comunicação? 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- LOPES, M. I.V. de. Pesquisa em comunicação. São Paulo: Loyola, 2003.
- MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista Nómadas. Santafé de Bogotá, n. 5, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, J. e GERMAN, Rey. Os exercícios do ver. São Paulo, Senac, 2001.
- NEGROPONTE, N. A vida digital. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



ROSSETO, L. F. D. Educação para as mídias via TV digital: uma proposta para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental. 164 f. (Dissertação mestrado em TV Digital: Informação e Conhecimento)- FAAC - UNESP, Bauru, 2010.

SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. (org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, I. de O. Comunicação/Educação, a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato, Brasília, v. 1, n. 1, jan/mar; 1999.

SODRÉ, M. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012

\_\_\_\_\_. Sobre a episteme comunicacional. Revista Matrizes, nº1, outubro de 2007.

THIOLLENT, M.. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1980.

\_\_\_\_\_. Metodologia da Pesquisa-ação. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

ZANCHETTA JR, J. Estudos sobre recepção midiática e educação no Brasil, in Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1455-1475, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e mídia no Brasil: apontamentos sobre o quadro atual. Revista Resgate, n.22, v.19, 2012.

\_\_\_\_\_. Como usar a internet na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2012.

WILSON, C. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. 194 p.

Sites consultados:

<http://www.cetic.br/>; acessado em 03/01/2015

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681>; acessado em 03/12/14