

# A perspectiva social das competências midiáticas: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola [1]

Lyana Thédiga de Miranda<sup>1</sup>  
Monica Fantin <sup>2</sup>

**Resumo:** O texto busca refletir sobre o entrelaçamento das competências midiáticas e competências relacionais de crianças em situações de produção audiovisual a partir de propostas didáticas construídas com base na metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS). Sob uma perspectiva social, nos interessa apresentar como as crianças, um total de 53 alunos de duas escolas públicas de Florianópolis, mobilizaram a *empatia* e a *postura proativa em situações colaborativas* consideradas complexas e condicionadas à motivação para a participação. Metodologicamente, seguimos a abordagem multimétodos e da bricolagem que combinou, durante todo o ano letivo de 2015, observação na escola, intervenção didática, grupo focal com estudantes, caderno de campo e aplicação de um questionário. Entre os resultados, destacamos que a reflexão sobre as competências em uma perspectiva sistêmica e relacional possibilita estabelecer indicadores assertivos, capazes de promover e avaliar fatores constitutivos da interação e competência social entre as crianças na escola. Conclui-se que, ao adotar a metodologia EAS na busca pelo fomento de competências midiáticas sob uma perspectiva social, essa escolha evidencia a necessidade de reestruturação das relações comunicativas entre professores, alunos e ambiente, o que denota a importância de se promover as competências midiáticas entrelaçadas às competências relacionais.

**Palavras-chave:** Competências Midiáticas e Relacionais; Crianças; Escola; Aprendizagem; Interação Social.

**Abstract:** The text pursues a reflection of the interlacing of media competencies and relational competencies of children in situations of audiovisual production based on didactic proposals built on the methodology of the Situated Learning Episodes (SLE). From a social perspective, we are interested in presenting of how the children, a total of 53 students from two public schools in Florianópolis, mobilized the empathy and proactive behaviors at collaborative situations considered complex and conditioned to the motivation for participation. Methodologically, we have followed the multi-method and bricolage approach that combined, throughout the school year of 2015, observation in school, didactic intervention, focus group to students, fieldnotes and the application of a questionnaire. Amongst the results, we emphasized that the reflection of the competences to a systemic and relational perspective could make it possible for a establish assertive indicators capable of promoting and evaluating constitutive factors of interaction and social competences between children at school. It was concluded that, when adopting the SLE method on the search for the promotion of media skills under a social perspective, this choice evidences the need of restructure the communicative relations between teachers, students and the environment, which denotes the importance of promoting the media competencies interlaced with relational competencies.

**Keywords:** Media and Relational Competencies; Children; School; Learning; Social Interaction.

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [lyanathediga@gmail.com](mailto:lyanathediga@gmail.com)

<sup>2</sup>Membro da Rede Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competências Midiáticas para a cidadania). Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [fantin.monica@gmail.com](mailto:fantin.monica@gmail.com)

---

## Introdução

O contexto sociocultural contemporâneo exige, cada vez mais, o desenvolvimento de competências que alicercem atitudes criativas, inovadoras e eficazes em nosso contato com os outros e com o mundo. Esse cenário demanda à escola a necessidade de considerar que as práticas didáticas devam se aproximar às experiências que ocorrem em rede (*on* e *off-line*) nas quais as aprendizagens são cada vez menos precisas e especializadas e muito mais diversificadas.

Pesquisas recentes que analisam os modelos de ensino e aprendizagens contemporâneos e sua relação com as tecnologias digitais demonstram que diversas competências que precisam ser desenvolvidas por crianças e jovens englobam, no cenário formal da escola, a aprendizagem informal (FANTIN, 2018; HOBBS, 2017). De acordo com Hobbs (2017), atualmente as tecnologias são parte do nosso ambiente cultural, no qual orientadores e especialistas informais nos ajudam a resolver problemas e a aprender por meio de um processo que é tomado como parte da vida sociocultural cotidiana.

Com esse panorama, o texto busca analisar a construção de algumas competências midiáticas e relacionais entre crianças num percurso didático com produção audiovisual na escola a partir da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados – EAS (RIVOLTELLA, 2013). O trabalho apresentado é um recorte da tese de doutorado intitulada “Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas na escola” (MIRANDA, 2016), defendida no Programa de Pós-Graduação da UFSC, sob orientação da professora Dra. Monica Fantin. Com ênfase na mobilização da competência social e relacional no contexto escolar, a investigação se caracterizou como uma pesquisa aplicada no âmbito da Educação (VAN DER MAREN, 2003) realizada com 53 crianças em duas escolas públicas na cidade Florianópolis (SC), uma delas participante da pesquisa interinstitucional “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos” (BORGES, 2014), da Rede Alfamed/Brasil.

O enfoque metodológico da bricolagem (KINCHELOE, 2001) e dos multimétodos (GUNTHER *et al.*, 2008) buscou explorar as múltiplas conexões que

as crianças constroem entre elas e com o ambiente entrelaçando contextos formais e informais de aprendizagem, e envolveu os seguintes instrumentos: observação na escola, intervenção didática, grupo focal com estudantes, caderno de campo e aplicação de um questionário – aplicados durante o ano letivo de 2015. A base teórica fundamenta-se nos pressupostos das *multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000), na competência midiática (FERRÉS; PISCITELI, 2015) e na competência relacional e social (GOLEMAN; SENGE, 2014) e tem como pano de fundo o viés interacional e sistêmico da comunicação (MARTIN-BARBERO, 2014; BATESON, 1977) bem como os aspectos cognitivos da interação social com base na neurociência (BERTHOZ, 2009).

Por serem constituídos de elementos que envolvem a interação dos sujeitos com o ambiente, preservando as características do contexto de ação, os dados foram organizados com base na análise sistemática das informações (VAN DER MAREN, 2003) e interpretados por meio de aproximações à metodologia semiótico-situacional (MUCCHIELLI, 2006). Entre os resultados, destaca-se que a reflexão sobre as competências em uma perspectiva sistêmica e relacional possibilita estabelecer indicadores assertivos, e promover fatores constitutivos da interação e competência social entre as crianças, mobilizando na escola a participação, a empatia, a motivação na resolução colaborativa de problemas e a tomada de decisão nas situações colaborativas consideradas complexas. Tais características, por sua vez, se relacionam com a construção das diferentes socialidades, das novas visualidades e das competências midiáticas entre as crianças na escola.

### **A mobilização da competência midiática sob uma perspectiva social na escola**

Com base na mídia-educação, os usos das tecnologias na escola devem ser entendidos como uma possibilidade de expressão, compreensão do mundo e, igualmente, como oportunidade de interação entre os alunos, alunos e professores e desses com o ambiente. Nesse sentido, abordar a competência midiática a partir de

---

uma perspectiva social significa não só considerar o entrelaçamento dos saberes formais e informais na escola, mas compreender o ponto de vista de outras pessoas a fim de entendê-lo e enfatizá-lo em situações de interação. Essa capacidade abarcar aspectos como: a) o reconhecimento do próprio ponto de vista; b) a consideração dos diferentes pontos de vista envolvidos na solução de problemas e, c) as relações entre as diversas perspectivas em jogo.

Considerando as competências midiáticas como conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para a criação participativa de novos padrões comunicativos em ambientes socioculturais e educativos complexos, como ponderam Amor Pérez e Delgado (2017) e, Ferrés e Piscitelli (2015), a pesquisa que aqui apresentamos buscou explorar e considerar a escola como um contexto de múltiplas conexões e interações, o que possibilitou as mútuas afetações entre os sujeitos envolvidos.

Contudo, para compreender esse cenário, foi preciso realizar uma revisão do que consideramos três aspectos fundantes da perspectiva social das competências midiáticas. O primeiro diz respeito a *adoção da perspectiva qualitativa e ecossistêmica da comunicação*, o que significa compreender a comunicação como uma ação menos mecânica e determinista. Na mesma linha, essa nova significação comunicativa na escola também envolve perceber a comunicação como um diálogo que é construído no contexto da ação. Nesse sentido, vale ressaltar que ao nos comunicarmos não mobilizamos apenas palavras, mas também atos, gestos, conhecimentos prévios e esperados, sempre de acordo com a experiência social e culturalmente situada (GEE, 2004; MUCCHIELLI, 2006; BATESON, 1977; MARTIN-BARBERO, 2014).

A abordagem qualitativa e sistêmica nos auxilia, ao mesmo tempo em que nos demanda, a pensarmos sobre o segundo aspecto fundante que propomos na pesquisa: *tomar o conceito de competência para além do caráter individualizante* que acompanha os debates sobre o tema (PÉREZ GOMÉZ, 2015; SACRISTÁN; 2008). No Brasil, a crítica a esse modelo considera a formação por competências permeada por interesse “convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital” (MARTINS, 2004, p. 54). A

consideração sobre a adoção do termo vem associada à ênfase na interpretação sobre os interesses que esse conceito admite na relação entre empregabilidade e educação – preocupação genuína por se tratar de uma concepção advinda do contexto empresarial (ALVES, *et. al.*, 2012; MARTINS, 2004).

Sem ignorar a complexidade que historicamente envolve a questão das competências no campo da educação no país, buscamos ampliar e contextualizar tal conceito. Entendemos que ser competente no contexto da cultura digital abarca não só saber buscar, selecionar, interpretar, produzir e socializar informações e conhecimentos. Mas também saber comunicar e interatuar, o que envolve a capacidade de lidar com a complexidade de modo colaborativo. Isso engloba desde a capacidade de experimentar o estado interior de outra pessoa, até compreender seus próprios sentimentos e pensamentos imersos em situações socialmente complexas.

Para que possamos pensar e propor as competências em uma perspectiva desindividualizante, é preciso considerar que as diversas aprendizagens que ocorrem no cenário informal são *aprendizagens situadas* – terceiro aspecto fundante da perspectiva social das competências midiáticas. No cenário digital, autores como Hobbs (2016), Ito *et al.* (2013), Rivoltella (2013), Gee (2004, 2015) Goleman e Senge (2014) consideram a aprendizagem como um fenômeno situado, no qual a mobilização da experiência compartilhada admite características socioculturais (HOBBS, 2016; ITO *et al.*, 2013; RIVOLTELLA, 2013; GEE, 2004, 2015, GOLEMAN; SENGE, 2014).

Como propõe Hobbs (2016), considerar as competências midiáticas a partir de uma perspectiva social nos auxilia a ponderar sobre a multimodalidade dos textos digitais e as possibilidades de múltiplas combinações e interligações que caracterizam as práticas no contexto não formal de aprendizagens. Com esse cenário, entendemos que a metodologia didática adotada deva buscar fomentar tanto as competências midiáticas quanto as relacionais, considerando as particularidades e singularidades socioculturais dos diversos contextos.

---

## **Operacionalizando as competências midiáticas em um cenário de múltiplas interações: intervenção didática com a metodologia EAS**

Para a pesquisa, partimos da hipótese de que, ao adotarmos os preceitos da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) as propostas didáticas de produção midiática, nesse caso a produção audiovisual, possibilitariam aos alunos um *agir competente*. Nesse agir eles mobilizariam negociariam e compartilhariam conhecimentos, habilidades e atitudes socioculturalmente constituídos.

Criada pelo professor italiano da Universidade Católica de Milão, Pier Cesare Rivoltella, a metodologia EAS se caracteriza, de modo breve, por ser uma metodologia didática que, entre outros propósitos, busca a integração das tecnologias digitais móveis no fazer didático (RIVOLTELLA, 2013; FANTIN, 2015). A metodologia EAS engloba as abordagens do ensino como *design* advindo das *multiliteracies*; do *learning bydoing*, ou aprender fazendo; da *flipped teaching* pautada na inversão da lógica didática, além de aproximações ao *paradigma da simplicidade*, proposto pelo neurofisiologista Alain Berthoz (2009).

Essa base considera o aluno como um construtor de conhecimentos e aprendizagem baseada em cinco modalidades principais: a aquisição, a pesquisa, a discussão, a prática e a colaboração (RIVOLTELLA, 2013; FANTIN, 2015). Para isso, a organização da aula é proposta em três momentos: *o momento preparatório*, no qual a aprendizagem almejada ocorre por aquisição e pesquisa, por meio de atividades que promovam a experiências dos alunos aos conceitos iniciais sobre o tema em questão; *o momento operatório* promove atividades de produção (midiática ou não) incitando a aprendizagem através da prática e por colaboração; e o momento *reestruturador*, reservado para a discussão, sistematização e retomada dos conceitos de modo compartilhado.

Para esta reflexão, consideramos o *momento operatório* o mais interessante ao foco da investigação. Observamos que nesse momento diversos problemas complexos emergiram, o que suscitou nos alunos a necessidade de

mobilizarem entre eles saberes e compartilharem conhecimentos na busca por soluções eficazes. Nos momentos operatórios foram propostas atividades de produção audiovisual, compondo um percurso completo desde a pré-produção, passando pela produção até a pós-produção. As atividades do momento operatório nas escolas seguiram as características de uso e as tecnologias disponíveis em cada escola, levando em consideração o contexto na criação das atividades.

**Tabela 1** - Atividades realizadas na intervenção didática com base na metodologia EAS.

Atividades – Momento Operatório Escola 1		Atividades – Momento Operatório Escola 2	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roteiro em duplas</li> <li>- Construção de <i>storyboard</i></li> </ul>	Pré-produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de uma narrativa mítica em duplas.</li> <li>- Produção de uma animação com a técnica analógica da "dobradinha"</li> </ul>	Pré-produção
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e discussão sobre o <i>storyboard</i></li> <li>- Produção de <i>stopmotion</i> com o auxílio do <i>tablet</i></li> </ul>	Produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção do roteiro coletivo para o tutorial para a animação analógico-digital <i>ciclotrope</i> (zoetrope com uma roda de bicicleta)</li> <li>- Produção das imagens do <i>ciclotrope</i></li> </ul>	Produção
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos vídeos, discussão e postagem/armazenamento da produções em <i>stopmotion</i> no canal do YouTube [2]</li> </ul>	Pós-produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do vídeo, discussão e postagem/armazenamento do tutorial do <i>ciclotrope</i> no canal YouTube</li> </ul>	Pós-produção

Fonte: Elaboração das autoras

As escolas exerciam abordagens distintas em relação ao uso das tecnologias digitais nas aulas. Enquanto na Escola 1 os equipamentos (*tablets* e *notebooks*) utilizados pertenciam à própria escola, que mantém a rede *wi-fi* aberta, na Escola 2 os dispositivos não estavam disponíveis para o uso pedagógico, o uso do celular pelas crianças é proibido e não há rede *wi-fi*. Nessa escola, conseguimos

---

utilizar somente um projetor e uma caixa de som. As câmeras digitais foram emprestadas pela pesquisadora.

### **A escola como um cenário de mútua afetação: análise dos dados e alguns resultados**

Para a análise, os dados foram submetidos à abordagem metodológica semiótico-situacional (MUCCHIELLI, 2006). Caracterizada como um método compreensivo de apreciação dos fenômenos comunicativos dados foram organizados em categorias que envolvem os sujeitos e o ambiente, codificados, pré-analisados e consolidados, o que permitiu a análise qualitativa por meio de um cruzamento dos processos de comunicação e os elementos contextuais da situação observada.

Para o foco desse texto, priorizamos apresentar os resultados que envolveram a mobilização do que consideramos como *dimensões das competências midiáticas* sob uma perspectiva socialmobilizada na resolução colaborativa de problemas: *mobilização da empatia*, e a *postura proativa em situações colaborativas* consideradas complexas, ambas condicionadas à motivação para a participação.

#### **- Mobilização da empatia**

A partir do aspecto de mutualidade, a perspectiva interacional nos interpela a considerar, neste trabalho, as competências midiáticas como possibilidade da atenção conjunta, pautada na mobilização da empatia (BERTHOZ, 2009, GOLEMAN; SENGE, 2014, RIVOLTELLA, 2012). Na escola, a ênfase no desenvolvimento de competências individuais e altamente especializadas, pode ressaltar a individualidade e a competitividade. Assim, ao propormos atividades colaborativas na produção audiovisual em um ambiente fragmentado que, por isso, prescinde da abertura ao outro, esse contexto por vezes também atuou na falta de



interesse, na indisponibilidade para a colaboração e, ainda, na ausência da consideração das diferenças (perspectiva empática).

Essa falta de interesse pode ser observada no seguinte diálogo realizado com os alunos. Quando convidados a refletir sobre o porquê de não termos conseguido concluir algumas atividades colaborativas propostas nas intervenções, os alunos consultados reclamaram de ter que trabalhar com outros alunos que “não são amigos”, e admitiram só realizar tarefas em grupo sob determinadas condições, entre elas, poder escolher com quem vão trabalhar.

Pesquisadora: Como é então que se faz um trabalho em grupo ou em dupla com alguém que vocês não têm muita afinidade?

C.: não faz!

L.: eu faltava no dia. Ou ia fazer o trabalho sozinha.

T.: Ah, ia ficar quieta, não ia dar muita opinião. Ia fazer mais ou menos sozinha, só pra terminar.

A.: Eu ajudaria também, mas eu ia conversar muito pouco com ela [a pessoa]. Eu nem chegaria a falar muito com ela. Eu só ia ficar fazendo meu trabalho, na minha.

P.H.: Eu respeitaria a pessoa, não xingaria ela, mas eu não ficaria pedindo “faz isso pra mim, tal e tal” porque aí ela já ia falar “ai, você não manda em mim” (GRUPO FOCAL, 03/07/2015)

Além de dispostas em um encadeamento de acontecimentos e imersa em um dado contexto social, a mobilização da empatia depende da apropriação e da mudança dos pontos de vista em jogo. Como propõem Berthoz (2009), Goleman e Senge (2014) e Rivoltella (2012) adotar outro modo de ver, estar e comunicar no/com o mundo envolve transformar um referente egocêntrico em alocêntrico, o que ocorre por meio da percepção empática. O que não ocorre na escola se este ambiente não se configurar em um contexto de múltiplas interações e, assim, propiciar afetações mútuas.

- Postura proativa em situações colaborativas

Em alguns Episódios, as interações e relacionamentos propiciados pela metodologia EAS durante as atividades configuraram a sala de aula como um

---

sistema. Ela se tornou um ambiente compartilhado que possibilitou com que os alunos distribuíssem os recursos e os conhecimentos, aprimorando os saberes prévios, informais, e criando novos a partir do ambiente formal de aprendizagem. Nesses cenários, o uso da tecnologia digital emergiu como elemento disparador de uma postura proativa do aluno, acrescentou mais variáveis aos problemas propostos na produção midiática e possibilitou que criassem desvios frente à complexidade sem, contudo, estagnar-se diante da dificuldade.

Já na aula anterior, nós [pesquisadora e estudante N] havíamos detectado que, quando inseridas no aplicativo, as imagens não seguiam a sequência correta para o *stopmotion*. Ela me pediu ajuda e sentamos juntas para achar uma solução. Juntas descobrimos uma saída. No momento de inserir a trilha, novo problema: ela queria colocar uma música específica, mas o aplicativo só permitia as trilhas disponíveis. Desta vez ela achou uma solução com os colegas e veio me contar qual foi: gravar a música como se fosse uma locução, com o microfone do *app*. Depois de achar a solução, ela andou pela sala ensinando as alternativas descobertas por ela para outros alunos, refazendo os passos e superando juntos a complexidade da atividade. (DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA 1 25/05/2015)

A cena acima evidencia que uma postura proativa dos alunos não está relacionada somente ao saber prévio que eles possuem, mas conecta-se igualmente ao *saber agir, interagir e comunicar* dentro de um determinado contexto – nesse caso, a escola – quando se abrem à importância da criação coletiva. Com essa disposição, as atividades construídas com base na EAS permitiram aos alunos imaginar, criar e aplicar novas soluções para o enfrentamento da complexidade em interação com o outro e o ambiente (BERTHOZ, 2009).

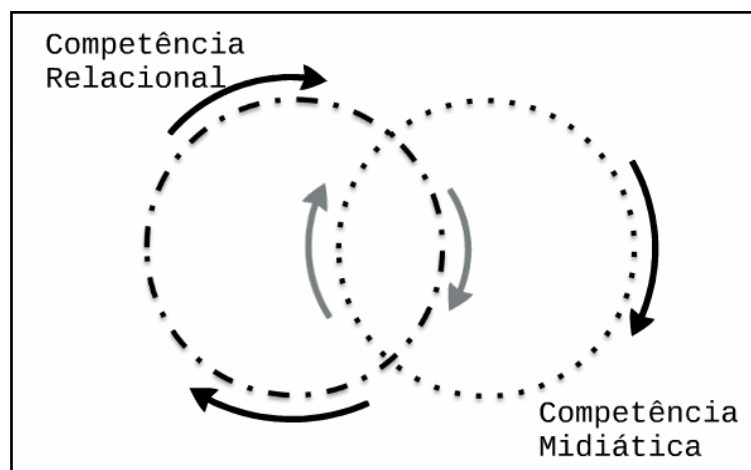
### **Algumas considerações**

Como constatamos na pesquisa, a consideração de um modelo informal de aprendizagem – mais colaborativo, flexível e participativo –, está associada aos relacionamentos interpessoais e redes sociais que são construídas entre os alunos. Contudo, no contexto escolar, a consolidação dessa rede é dependente de conhecimentos, habilidades e atitudes sociais tais como: a) ser capaz de estabelecer contato com o outro em situações de colaboração e sem o direcionamento deliberado

do professor; b) saber debater e negociar com os colegas, construindo normas de interesse comum; c) ser capaz de mobilizar habilidades de escuta e, d) ser capaz de compreender as perspectivas dos outros.

A pesquisa também demonstrou que, ao adotar a metodologia EAS na busca pelo fomento de competências midiáticas sob uma perspectiva social, essa escolha evidencia a necessidade de reestruturação das relações comunicativas entre professores, alunos, ambiente e deles entre si, o que denota a necessidade de se promover a competências relacionais. Assim, na nossa concepção, a competência relacional se entrelaça à competência midiática, uma reforçando a outra de modo dependente e determinante.

**Imagem 1** - Dinâmica da mútua implicação das competências midiáticas e relacionais na escola



Fonte: Autoras

Nesse sentido, o esforço didático empreendido não deve estar em fazer apenas com que os alunos utilizem as tecnologias digitais. É preciso que eles façam de maneira colaborativa, compartilhando as experiências prévias e descobertas, resolvendo problemas, negociando soluções e refletindo juntos sobre os caminhos percorridos, tal como ocorre em diversos cenários da cultura digital.

---

## Notas

[1] Projeto financiado pelo CNPq.

[2] Mesmo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os alunos optaram por manter o canal do YouTube fechado.

## Referências

- ALVES, Clara Sitó *et al.*. Ecolândia nas escolas: jornalismo comunitário e educação na produção radiofônica por alunos do ensino fundamental. Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo, 2015.
- AMOR PÉREZ, Maria; DELGADO, Águeda Da competência digital e audiovisual à competência midiática: dimensões e indicadores. *Revista Lumina*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/uh8HbL> Acesso em: 1 jul. 2017.
- BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1977
- BERTHOZ, Alain. *La Simplexité*. Paris: Odile Jacob, 2009
- BORGES, Gabriela. Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos. *Projeto de Pesquisa*. CNPq, 2014.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*. Literacy and the design of social futures. Lancaster: Routledge, 2000.
- FANTIN, Monica. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. *Educação & Realidade*. v.40, n.2, p. 443 - 464, 2015. Disponível em: [seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46056](http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46056)>. Acesso em: 28 abr.2018.
- FERRÉS, Joan; PISCITELI, Alejandro. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Revista Lumina*, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/3EQnc6>>. Acesso em: 1 jul. 2017.
- GEE, James Paul. *Literacy and Education*. London: Routledge, 2015
- \_\_\_\_\_. *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004
- GUNTHER, Hartmut *et al.* A abordagem multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: características, definições e implicações. In PINHEIRO, José; GUNTHER, Hartmut (Orgs.). *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2008, p. 369-396.
- HOBBS, Renee. *Create to Learn*. Introduction to Digital Literacy. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2017

- \_\_\_\_\_. *Literacy*. International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy. New York: Wiley Blackwell, 2016. Disponível
- GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. *O foco triplo*. Uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2014
- ITO, Mizuko *et al.* *Aprendizado Conectado: uma Agenda de Pesquisa e Design*. Fundação MacArthur, 2013
- KINCHELOE, Joe. Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 679-692, 2001. Disponível em: <[journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780040100700601](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780040100700601)>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014
- MARTINS, Ligia Marta. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In. DUARTE, Newton. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004
- MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga. *Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola*. Tese (Doutorado), Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- MUCCHIELLI, Alex. *Étude des communications : nouvelles approches*. Armand Colin, Paris, 2006
- PÉREZ GOMEZ, Ángel I. *Educação na Era Digital*. A escola educativa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Fare Didattica con gli EAS*. Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Neurodidattica*. Insegnare al cervello che apprende. Milano: Raffaello Cortina, 2012
- SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Educar por competências, ¿ que hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, 2008
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: Boeck, 2003

## Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq e à Fapemig pelo financiamento do projeto 'Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos' desenvolvido pela Rede Alfamed (Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competências Midiáticas para a cidadania).