



Comunicação e Inteligência Artificial na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

Communication and Artificial Intelligence in Mediatic Education: New challenges and old methods ?

Monica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis-Brasil

Resumo

A partir dos desafios da educação midiática e das dimensões de uma comunicação humana multidimensional, o presente ensaio reflete sobre questões como a desinformação, a Inteligência Artificial Generativa e a autoria. Em diálogo com algumas experiências de pesquisa que problematizaram aspectos de tais reflexões, o texto situa a importância de novas formas de participação de crianças e jovens na escola e na cultura como experiências de pertencimento e cidadania. Ao tensionar velhas questões teóricas e metodológicas no âmbito da literacia midiática, da desinformação e da Inteligência Artificial na perspectiva da Mídia-Educação, o ensaio sugere a busca de outras referências para entender os novos desafios da educação midiática e suas dimensões críticas, éticas e estéticas, que emergem do âmbito da sociomaterialidade e sinalizam a necessidade de novas agendas.

Palavras-chave: Comunicação multidimensional; Inteligência Artificial; Educação Midiática.

Abstract

Based on mediatic education's challenges and multidimensional human communication dimensions, this essay reflects on issues such as disinformation, Generative Artificial Intelligence, and authorship. Dialoguing with some research experiences that problematize aspects of these reflections, the text situates the importance of new forms of children and young people's participation in school and culture as experiences of belonging and citizenship. When tensioning old theoretical and methodological questions in the scope of media literacy, disinformation, and artificial intelligence, the essay suggests seeking other references to understand the new challenges of mediatic education and its critical, ethical, and aesthetical dimensions that emerge in sociomateriality and point out the need for new agendas.

Keywords: Multidimensional communication; Artificial Intelligence; Media Education.

Introdução

Ao refletir sobre questões emergentes da educação e comunicação, deparamo-nos com novos desafios e novas práticas culturais e midiáticas, que dizem respeito à Cultura Digital e suas Novas Literacias, à Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e às Tecnologias da Multimedialidade, sem que tenhamos novos métodos para abordá-las na escola, no currículo e na formação docente. Assim, as transformações do ensinar-aprender, que repercutem nas relações entre memória, espaço e tempo, nem sempre são interpretadas à altura dos novos desafios da atualidade no âmbito da cidadania.

As narrativas que tradicionalmente abordavam tais aspectos na escola, hoje, necessitam ser pensadas não apenas em termos de dispositivos, com regras, papéis e relações estruturadas de modo rígido, mas como busca de novas estratégias para entender seus novos papéis significativos, reconhecendo e procurando por métodos que, mesmo em uma sociedade desigual, possam assegurar outras formas de organizar o processo de ensinar e aprender no mundo contemporâneo. E tal perspectiva, necessariamente, envolve as relações com as mídias e tecnologias, o que não significa ceder a mais um modismo, e sim tornar contemporânea a experiência escolar e formativa (Rivoltella, 2018).

Hoje, a condição pós-mídia (Eugeni, 2015) implica uma reconstrução de sentido de nossas práticas cotidianas, tanto a partir da naturalização da tecnologia e da subjetivação da experiência quanto da socialização das relações, cada vez mais mediadas. E isso envolve ir além das redes e paredes, para pensar esse tempo de dispersão (Sibília, 2012), que remete a uma complexidade crescente, caracterizada também pela pluralidade de desigualdades e diferenças: idade, gênero, línguas e linguagens, reorganização familiar, consumos culturais, habilidades, capital cultural, entre outros elementos (Zoletto, 2023).

Para desconstruir certas ideias e imaginar novos modos de ver, saber, conhecer e habitar na sociedade atual, há que se retomar “velhas” perguntas do pré-digital, buscar outras possibilidades de respondê-las no momento atual e projetar futuros, como a ideia de “designers de sentidos” proposta por Flusser (2007) e também sugerida por Fantin (2025). Para tal, não podemos abrir mão de novos instrumentos que valorizem a multiplicidade de conhecimentos, competências culturais e outras situações educativas como chaves de leitura para nos orientarmos nesse cenário complexo e interpretar seus desafios.

Afinal, a necessidade de interpretar os desafios da cultura digital, hoje, é uma condição da cidadania. E a educação para a cidadania é um dos objetivos da Mídia-Educação, que há mais de 30 anos discute questões emergentes no âmbito das relações entre mídias, tecnologias e educação. Nesta trajetória, conceitos como *Multiliteracies Media Literacy*, *Informational Literacy* e *New Literacies*, *New Media Literacy* e *Artificial Intelligence Literacy* têm atualizado certas questões sobre os novos alfabetos e as novas literacias, que solicitam novos saberes, competências e outras epistemologias.

No *Manifesto para a Media Education*, Buckingham (2020) problematiza as mídias sociais, a desinformação, o capitalismo dos dados e a Inteligência Artificial (IA), reafirmando o desenvolvimento do senso crítico e da consciência social para que crianças e jovens possam conhecer e “governar” as mudanças tecnológicas orientadas a objetivos sustentáveis. Para além de habilidades técnico-instrumentais, argumenta que uma abordagem mais ampla da *Media Education* é fundamental para saber como funcionam as mídias, as realidades que representam, os interesses políticos e econômicos que as movem e como as pessoas as usam.

Ao redefinir o conceito de *Media Education* em termos de *New Literacy Education*, Rivoltella (2020) situa as diversas camadas que envolvem a leitura saber ler esses “novos alfabetos”, o que, a seu ver, exige novas competências, dinâmicas e flexíveis, bem como clareza sobre o papel das mídias na sociedade atual. Assim, algumas questões tradicionais da Mídia-Educação – pensamento crítico, escola, cidadania – atualizam-se com as mudanças que devemos identificar, interpretar, refletir e acolher no âmbito do capitalismo digital, da IA e das diferentes formas de hibridação humano-não humano, entre outras.

E isso requer ir além da leitura e análise crítica, pois o uso crítico das redes sociais é insuficiente diante dos problemas dos dados que oferecemos às grandes corporações de mídia e empresas de comunicação. E se não é mais suficiente entender a mídia apenas como meio, recurso e ambiente, pois ela faz parte do tecido conectivo com que nos relacionamos, o desafio educativo é continuar trabalhando a construção do pensamento crítico nas práticas midiáticas, digitais e culturais atuais, buscando outras referências e novos métodos diante de velhos e novos problemas. É nessa direção que se constrói este ensaio.

A questão da desinformação e a multidimensionalidade da comunicação humana

Ao refletir sobre a educação midiática e a necessidade de novas agendas, colocando em perspectiva o que foi/está sendo feito nesta área para pensar as possibilidades futuras, Manuel Pinto (2023) destaca que, apesar dos avanços, a educação midiática demonstra certos “reducionismos preocupantes”. Ao focalizar os grandes acontecimentos dos últimos dez anos nas políticas públicas, assim como diversas ações realizadas nesta área, em diferentes contextos socioculturais, o autor sugere que alguns reducionismos estão tornando a Educação Midiática monotemática, visto que por vezes, centra-se em alguns fenômenos como se fossem isolados, como, por exemplo, a questão da desinformação.

Certamente, é um tema muito importante e que se reflete nas políticas e no financiamento da investigação e de projetos inovadores, mas quando as análises se repetem em torno do mesmo argumento e, por consequência, instituem uma agenda monotemática, isso pode reduzir reflexões mais amplas. O autor cita exemplos de confrontos entre países, grandes corporações e empresas de comunicação em torno da hegemonia, do controle dos dados e de outros fenômenos importantes que não podemos deixar de discutir, mas que nem sempre os “Planos Nacionais” de Educação Midiática ou os documentos orientadores nessa área contemplam. Sem falar na importância fundamental de ouvir outros envolvidos nessas questões: crianças, jovens, docentes e familiares. Nesse sentido, metodologicamente, seria interessante começar por aspectos que dizem respeito aos mais novos, para abrir outras agendas, mas sem se limitar às preocupações dos mais jovens, pois a Educação Midiática precisa ser pensada para todos.

Portanto, ao convidar diferentes interessados e diversos atores que podem estar diretamente envolvidos neste campo e entendem que a questão das mídias e tecnologias é um tema a ser trabalhado em toda sociedade, há que se qualificar esta participação e entender que este processo envolve outros ângulos, experiências e trajetórias, que precisam ser valorizadas, e que queremos valorizar. Sempre é bom reforçar que, além da visão mais tecnológica, é importante desenvolver as perspectivas crítico-reflexivas, metodológico-instrumentais e expressivo-produtivas da Midia-Educação como cidadania instrumental e de pertencimento, abordando os meios de comunicação novos e velhos, acolhendo o trabalho educativo com a comunicação social clássica, mas também com as mídias digitais. E,

sobretudo, colocando em questão a mídia e a própria Educação Midiática, como sugere Hobbs (2021) ao atualizar as literacias midiáticas.

E aqui desponta a importância dos movimentos sociais, das entidades reguladoras de cada país e das iniciativas jurídicas, que também se tornam objeto de acompanhamento e monitorização, portanto deveriam ter sido compromissos da Educação Midiática nos últimos anos. Mas, devido ao crescimento exponencial das redes sociais, à sofisticação dos algoritmos e às recomendações de envolvimento em contextos com questionáveis estratégias políticas, militares, econômicas e financeiras orientadas para a “influência” da opinião pública, acabou-se por promover desinformação, entendida como produção e difusão de conteúdos com propósito deliberado de enganar e manipular (Tandoc Jr.; Lim; Ling, 2018; Wardle, 2020).

Alguns processos que emergem dessa situação sugerem que, por um lado, se há entidades dispostas a enfrentar os problemas da desinformação, por outro lado, a perspectiva da Educação Midiática requer uma formação de médio a longo prazo. Assumir que as redes sociais também são poderosas fontes de desinformação e que, ao mesmo tempo, podem ser integradas em ações de formação revela parte da complexidade desse problema, pois as redes sociais fazem parte de um ecossistema muito complexo. E precisamos compreender qual lugar elas ocupam no cotidiano de crianças, adolescentes, jovens e docentes, que vivem dependentes delas, bem como as implicações da desinformação nesse contexto, como ressalta Pinto (2023).

E a mobilização para combater a desinformação instituída em diferentes níveis, é fundamental para a defesa da democracia, mas parece que muitas medidas tomadas nesse sentido não estão sendo suficientes, pois diversos países - democráticos ou autoritários -, evidenciam que hoje esse problema é muito mais complexo do que parece ser. Ainda mais porque as *Big Techs* têm enorme responsabilidade em relação à disseminação de desinformação, possuindo uma espécie de poder que se sobrepõe e resiste aos Estados, fortalecendo certos regimes autoritários com as lógicas dos algoritmos (Prado, 2022).

Um aspecto interessante dessa preocupante e complexa situação é que embora a Educação Midiática tenha sido discutida há mais de 30 anos, mobilizando docentes, pesquisadores, jornalistas, ativistas e pessoas que reconheciam sua importância, nos dias atuais, os próprios governos e setores das mídias consideram a literacia midiática algo novo. Ainda que por vezes, consideram-na uma panaceia para resolver problemas estruturais da

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

educação, como lembra Hobbs (2023) ao argumentar que a Educação Midiática, apesar de fundamental, “[...] não é a única solução para a crise que estamos vivendo, pode ser parte da solução, mas não é uma panaceia.” E, sozinha, a educação não consegue acabar com a desinformação.

Surpreende também que relatórios de organismos internacionais como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), que possui setores especializados para desenvolver literacia midiática como estratégia de defesa ou defesa estratégica, revelem diversas ações para contrapor discursos de desinformação, como destaca Pinto (2023). Segundo o autor, a crescente hibridização da guerra, com táticas não convencionais de coerção econômica, manipulação da informação e uso de tecnologias emergentes, terá protagonismo nas imprevisíveis disputas geopolíticas impulsionadas pela aceleração tecnológica e pela fragilidade da confiança pública. Nesse quadro, o autor revela que tais estudos promovem estratégias “em busca da verdade”, argumentando que “[...] todas as pessoas, especialmente os jovens, devem estar equipados e possuir competência suficiente para atuarem contra os conteúdos enganosos e os ataques de desinformação das mídias” (Pinto, 2023). E diante disso, o autor questiona se a literacia midiática, convertendo-se em estratégia política e até mesmo em política militar, teria condições de manter sua “marca d’água”, que é o pensamento e a atitude crítica.

Afinal, a partir do momento em que certos governos nutrem a sociedade com elementos de desinformação, qual concepção de literacia midiática está em cena? E se a literacia midiática envolve um ecossistema midiático multidimensional, por que reduzi-la à desinformação, como no exemplo acima?

Por mais ameaçadora que a desinformação possa ser à democracia, será que uma abordagem monotemática abre horizontes suficientes para compreender um mundo em que a informação, que desempenha um papel-chave, esteja limitada ao mundo da escola? O risco é de centrar a atenção nos problemas que a desinformação traz sem chegar à informação, que hoje diz respeito à pesquisa, à validação de fontes, às assimetrias e desigualdades no acesso e nos usos de tecnologias relevantes e cada vez mais estruturantes da vida contemporânea.

Ao atribuir a desinformação à IA como “a novidade antes da novidade seguinte”, como diz Pinto (2023), aprendemos a caracterizar o fenômeno, a enunciar seus efeitos, a prevenir

certos riscos, mas continuamos a não aprender a interrogar a própria tecnologia: o que ela significa? Ou seja, parece que continuamos, em grande medida, a ser “analfabetos tecnológicos”; não porque não sabemos usar adequadamente as tecnologias, mas porque o problema, muitas vezes, reduz-se a “saber usar”, faltando-nos, talvez, aprender a fazer da tecnologia um campo de interrogações e de novas indagações, bem como perceber as lógicas, os interesses, as políticas e o que está por trás e diante dela.

E isso nos leva tanto a questionar certas visões autorreferencias da Educação Midiática como a interrogar de que forma sua presença tem contribuído para a compreensão dos problemas e das questões que afetam nossa sociedade hoje. E diante do aumento das desigualdades, da crise de valores democráticos, das manifestações de populismos e nacionalismos, como as tecnologias têm nos ajudados a nos comunicar melhor?

Perguntas que parecem retóricas para reafirmar o sentido da comunicação, das tecnologias, das redes e do estar conectado também podem evidenciar certa incomunicação a partir das dificuldades em comunicar. Bem como dos problemas associados à comunicação e das tendências de reduzir tais questões à comunicação interpessoal quando estamos diante de um campo mais vasto (Fantin, 2024).

Perceber se a comunicação é ou não um problema nas instituições educativas, para além de uma visão retórica da tecnologia, que nos é “vendida” ou passada em doses sutis, leva-nos a pensar que o problema da comunicação está resolvido e que a panaceia da tecnologia resolveu o problema da vida humana, que é a comunicação.

Mas será que a comunicação é de fato um problema? E, se assim o for, como e onde se manifesta? Que características possui? Como enunciar as dificuldades? Essas perguntas pressupõem que a comunicação é tão básica e vital na interação social, na socialização, na aprendizagem e na possibilidade de participação nas instâncias onde ela se desenvolve, que tenderíamos a dizer, obviamente, que estamos nos comunicando. Mas será que é mesmo assim?

Qual o sentido da comunicação hoje, num ecossistema extremamente complexo e com tantas tecnologias da comunicação e informação, se ainda temos tantos problemas? Será que estas, de fato, estão orientadas para a comunicação e informação? Será que a comunicação, entendida também como a participação, criação, autoria, expressão e dialogia,

está presentes nas relações pedagógicas, sejam estas mediadas ou não pelas tecnologias? Será que corremos o risco de formar crianças e jovens para um mundo que já não existe?

Em contextos de pesquisa na escola, é comum ouvirmos comentários de crianças partilhando o sentimento de incomunicabilidade no âmbito da família, pois, ao mesmo tempo que estão nas telas, não têm disponibilidade do pai e da mãe para conversar com elas, além de externarem o quanto gostariam que seus pais eles lhes dessem mais atenção e “não ficassem tanto no celular” (Pinto, 2023).

Diante das questões acima, um primeiro desafio seria retomar as dimensões da comunicação para além da informação, pois ao reduzir a comunicação à informação e às mensagens que circulam num fluxo bi ou multidirecional, centramos a atenção nas mensagens, e não na relação que se estabelece entre as pessoas, que seria a especificidade da comunicação, com ou sem a mediação das tecnologias.

Nessa perspectiva, Mowlana (2019, p.15) sugere um referencial que amplia o olhar dessa relação ao propor um modelo de comunicação humana multidimensional, que destaca cinco dimensões dinâmicas e inter-relacionadas: humana, intrapessoal, natureza/meio-ambiente, espiritual/divina e tecnológica. O autor destaca que a qualidade e quantidade de cada dimensão determina o processo de comunicação em outras dimensões, visto que uma alimenta a outra.

Em outras palavras, Mowlana (2019) nos convida a prestar atenção na dimensão da comunicação humana com os outros que estão mais próximos e na qualidade dessa comunicação intercultural num contexto de tantos ruídos e polarizações; na dimensão intrapessoal, que diz respeito ao *self* e à comunicação com nosso eu; na dimensão da comunicação com a natureza, o meio ambiente e o entorno; na dimensão da tecnologia; e na dimensão da espiritualidade, em suas diferentes manifestações, para além das questões religiosas.

Em diálogo com as ideias de Mowlana (2019), Pinto (2023) sinaliza também a importância do silêncio e sua ambivalência, não apenas pelo que esconde e/ou revela, mas porque é fulcral para a comunicação. Nesse processo, o autor também enfatiza a relevância da escuta, que vai além de reagir aos estímulos do ambiente, pois não existe diálogo sem escuta, como já dizia Paulo Freire. E aqui vale perguntar: como ficam essas dimensões da comunicação no âmbito da IA?

Inteligência Artificial e Educação: o desafio da autoria

Cada época de grandes mudanças traz consigo tanto deslumbramentos quanto inseguranças diante do novo. E na história da comunicação, se é comum nos depararmos com os limites de uma época e das “novas tecnologias”, que chegam com oscilações, dúvidas, riscos e perigos, também presenciamos o fascínio pelas novas oportunidades que se abrem, por exemplo, com a IA. O desafio de interpretar e agir diante dos sistemas de IA, com sua rápida evolução e presença cada vez maior na vida cotidiana, interpela-nos a pensar em suas aplicações no âmbito da educação.

Sabemos que a IA promove capacidades de máquinas semelhantes às capacidades humanas (como raciocínio, aprendizado, planejamento, criatividade) e funciona devido ao uso de dois elementos muito importantes: os dados e os algoritmos. Ao mesmo tempo em que os algoritmos oferecem grandes oportunidades, promovem profundas mudanças na sociedade atual e muitas preocupações, que derivam de suas implicações. Por isso a urgência do debate sobre as aplicações da IA nos contextos educativos e de novas pesquisas fundamentadas em uma ética de responsabilidade que se traduza em posturas de cidadania também digital (Pancioli; Rivoltella, 2023).

Embora seja um termo já aceito, alguns estudiosos questionam a denominação “artificial”. Para Mascheroni (2024), o nome “inteligência artificial” estaria equivocado, pois, se considerarmos “[...] a ferramenta mais comum de IA generativa, a textual, seria melhor defini-la como uma forma de comunicação artificial [...], considerando que não é uma forma inteligente, mas capaz de simular a capacidade de conversar dos seres humanos”. Nessa direção, Natale (2022) também argumenta que IA não é uma forma de inteligência, e sim um reflexo do usuário humano, pois tecnologias como assistentes de voz usam dinâmicas da projeção e do estereótipo alinhadas com nossos hábitos e com certas convenções sociais.

Nos estudos da sociologia dos processos culturais, Esposito (2022) considera que se as máquinas contribuem para uma “inteligência social”, isso não se deve ao fato de terem aprendido a pensar como os humanos, mas porque nós aprendemos a nos comunicar com elas. A autora prefere pensar as tecnologias digitais e as máquinas inteligentes não em termos de inteligência artificial, mas de “comunicação artificial”, pois, na evolução das formas de comunicação, é importante ter “[...] um conceito de comunicação que seja capaz de

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

considerar também a possibilidade que o parceiro comunicativo não seja um ser humano, mas um algoritmo” (Sposito, 2023, p.4).

No âmbito da educação, Panciroli e Rivoltella (2023) diferenciam “educar a Inteligência Artificial” de “educar para a Inteligência Artificial”. Ao interrogar o que significa “educar a Inteligência Artificial”, distinguem alguns níveis e critérios. O primeiro sentido diz respeito ao conjunto de atividades ensinadas ao sistema para interpretar corretamente os dados disponíveis e aprenda a usá-los adequadamente na resolução de tarefas. Um segundo sentido se refere ao âmbito da ética da IA, ou seja, à responsabilidade do programador informático quando realiza um algoritmo e escreve códigos que envolvem questões éticas e antropológicas. Os autores questionam: “[...] atribuir a um organismo artificial a possibilidade de ‘comportar-se bem’ significa reconhecer uma forma de intencionalidade”? (Panciroli; Rivoltella, 2023, p. 9). Perguntas semelhantes podem ser feitas no âmbito da Literacia dos dados e da Literacia da Inteligência Artificial, sinalizando a necessidade de os sistemas educativos atuarem nesse tema para além do sentido instrumental ou alfabético (Buckingham, 2023).

Em relação ao “educar para a Inteligência Artificial”, os autores lembram que a abordagem clássica da Midia-Educação envolve visualidades, mas, como os algoritmos e dados não possuem materialidade visível, não sabemos muito bem como funcionam, nem quais dados usam e como usam. E para desenvolver o pensamento crítico diante desses sistemas, além de certas políticas públicas, os contextos educativos precisam ir além do problema de desenvolver o pensamento crítico, para “[...] promover uma cultura de IA que permita aos sujeitos habilidades para conhecer e usar suas linguagens e suas lógicas”. (Panciroli; Rivoltella, 2023, p. 10). Nessa perspectiva, os autores discutem a cultura da IA e aspectos de uma Pedagogia Algorítmica.

Para Manovich (2020b), a IA desenvolve uma função crucial no ecossistema cultural global. Ao abordar a estética da IA e sua relação com a produção cultural e a análise da cultura, o autor discute seus usos culturais a partir de um quadro sistemático de possibilidades de compreender as mídias, o design e a estética da IA cultural, a partir de quatro tipos, que atualmente envolveriam: a seleção de conteúdo de grandes coleções; a identificação de objetivos; a assistência na criação e na edição de novos conteúdos; e a criação autônoma.

Como nossa cultura está baseada na linguagem, haveria o risco de a IA usar e manipular a linguagem com palavras, sons e imagens que atuam sobre o sistema operativo de nossa civilização, criando uma cultura completamente nova também, como nos lembra Harari (2023). O autor interroga os possíveis usos da IA na educação e suas implicações na criação de conteúdos políticos, na desinformação e no controle de mentes e psiques com o uso de aplicativos ainda não regulamentados, que poderiam ameaçar ou até mesmo destruir a democracia. Por isso a importância de seu uso ético e responsável na esfera pública e de sua regulamentação – antes que ela mesma nos regule.

E aqui, mais uma vez, emerge a necessidade de refletirmos sobre os direitos, os riscos e as potencialidades da IA, desde a infância, a partir da Midia-Educação, pois, por se tratar de um conceito em constante transformação, também é seu papel acompanhar as mudanças da sociedade e da educação. Pensar criticamente sempre foi um dos principais objetivos da Mídia-Educação (Fantin, 2024), então como ficaria essa reflexão crítica no âmbito da materialidade e das formas textuais no caso dos dados e algoritmos? Pancirolli e Rivoltella (2023) respondem a essa questão a partir de dois níveis de análise da IA: um de conteúdo e outro de estrutura.

Os autores esclarecem que, no que diz respeito ao conteúdo, a análise crítica envolve os produtos dos trabalhos da IA, imagens e textos, música e vídeos produzidos com sistemas generativos, e/ou a interação entre tal sistema e a inteligência humana, ainda que em alguns casos somente a IA possa identificar se determinados textos ou imagens foram produzidos por IA. Por sua vez, no âmbito da estrutura, como os dados e algoritmos não possuem materialidade nem uma forma textual visível, o problema do pensamento crítico poderia ser parcialmente abordado num segundo nível, por meio de operações e interações que envolvessem um sistema de conversa. Ou seja, num primeiro nível, o pensamento crítico atua “[...] sobre a capacidade de obter respostas relevantes e de evitar produzir ambiguidade e provocar mal-entendidos”; e num segundo nível, concretiza-se “[...] na capacidade de conversar com a IA de forma estratégica.” (Pancirolli; Rivoltella, 2023, p. 20-21).

Em ambos os casos, a construção do pensamento crítico passa pela questão da linguagem, tanto pela capacidade de fazer perguntas e pela qualidade das respostas da IA como pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas e retóricas visando a uma comunicação persuasiva e eficaz com IA, como ressaltam os autores.

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

Portanto, se estávamos acostumados com a “ditadura da resposta” nos sites de buscas, agora é a capacidade de fazer perguntas que está em foco. E, para isso, é fundamental saber como interagir, conversar e aprender a comunicar de maneira adequada com IA, o que envolve uma literacia para IA que, por sua vez, diz respeito às quatro dimensões em que a cultura da IA se baseia: literacia da linguagem, literacia da crítica, literacia da ética e literacia expressiva (Rivoltella, 2023). Essas literacias também se relacionam com a “cidadania dos dados”, que implica pensar, fazer e participar/compartilhar dados (Pawluczuk *et al.*, 2020).

Tais capacidades interativas e comunicativas com a IA envolvem também o conceito de autoria difusa, inaugurada pelas mídias digitais, definidas pela sociologia das mídias como mídias sociais. São autorais porque com elas é possível fazer muitas produções sem grandes competências, como, por exemplo, publicá-las e/ou divulgá-las sem necessidade de espaços ou aparatos específicos.

Essa autoria difusa que Manovich (2020a) aborda em sua análise computacional da cultura está no centro do que ele denomina de “Segunda indústria cultural”. O autor sugere que as novas formas de análise cultural não podem desconsiderar a IA, pois, diante da vastidão de produtos autorais no âmbito das mídias digitais, sem a IA não seria possível selecionar produtos com qualquer valor de universalização.

A questão da autoria também é outro tema central na perspectiva da Educação Midiática, visto que, no âmbito da pesquisa e da intervenção educativa, a desconstrução-reconstrução-criação dos textos midiáticos sempre envolve “o que o autor pretende dizer”, diante da não transparência das telas. Além da construção de imagens, que sempre remete à questão do autor.

Portanto, se a inscrição autoral individual ou coletiva é tema central da Mídia-Educação – desde Roland Barthes, que refletia sobre os instrumentos semióticos usados para análise de textos literários e textos midiáticos –, tal questão nos leva a uma redefinição do próprio protagonismo dos dados no âmbito da IA. Ainda mais quando certas aplicações da IAGen permitem a construção de espaços de conversação com a máquina que evidenciam diversas formas e níveis de criação e autorialidade.

Embora a produção de conteúdos e de imagens que a ciência e a técnica têm colocado à disposição não seja algo recente, hoje ganha novos impulsos com a IA, recolocando em

questão o conceito de autoria na produção artística e industrial a partir das formas colaborativas e/ou coautorais. Como exemplo, podemos citar o caso de artistas digitais que trabalham com IA e constroem obras de maneira cooperativa. Mas quem é o autor? E se essa prática já existia antes da IA, agora esse conceito se complexifica, pois, se o artista continua a ser o autor, visto que sua intencionalidade é a base da obra, o que dizer quando não apenas ele tem o controle sobre a produção artística, pois o agente artificial lhe sugere certas trajetórias criativas impensadas e/ou lhe impõe certos vínculos que podem ajudar ou inibir seus espaços de criatividade?

Esse coabitar com as máquinas de modo crítico, criativo e imprevisível vai além dos aspectos de passividade ou das prováveis substituições, evocando o sentido de parceria, espelho e, por vezes, “*alter ego*”, diz Tanni (2025). Para a autora, nas conversações artísticas com a máquina, pensar a IA como rival limita as alternativas de relações criativas, em que humanos e máquinas se unem e podem dar vida a um diálogo inédito. Segundo Tanni (2025), o perigo não seria a máquina em si, mas o paradigma de domínio que a governa, e a arte pode se revelar uma lente preciosa para repensar um futuro junto com a vida artificial.

Alguns aspectos de tal interação também pode ser pensados no âmbito da comunicação e sua articulação com a arte, a cultura, a educação e a infância no contexto da cultura digital, das mídias sociais, das redes e da desinformação. Nesse sentido, será que, com tantos meios, linguagens e possibilidades de comunicação à nossa disposição, estamos nos comunicando melhor? Como a Educação Midiática está contribuindo para que, de fato, nos comuniquemos melhor uns com os outros, sobretudo com crianças e jovens?

Entender a comunicação como diálogo nos leva a tensionar uma Educação Midiática voltada apenas às questões emergentes dos aspectos técnicos da literacia digital, relacionando as dimensões da comunicação para além da informação. Ao considerar a comunicação como diálogo, reafirmamos que comunicação é encontro, interação, troca e partilha, o que envolve, necessariamente, a participação.

Algumas experiências de pesquisas mídia-educativas sobre o tema

É possível perceber que muitos aspectos das dimensões da comunicação descritas por Mowlana (2019) – humana, intrapessoal, natureza/meio-ambiente, espiritual e tecnológica – são operados e praticados no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão no contexto do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq como

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

sugerem Girardello, Fantin e Pereira (2021). No desafio de pensar a comunicação e a educação de crianças e jovens, bem como a formação de professores, o grupo dialoga com referências da arte, da literatura, da imaginação, dos povos originários e quilombolas, além das referências acadêmicas.

Na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o NICA envolve diferentes sujeitos e atores sociais – crianças, jovens, docentes, pesquisadoras(es) –, em suas diferentes formas de participação e autoria, na escola, na universidade, no território e em tantos outros espaços de arte e cultura, além dos espaços híbridos da cultura digital. Nos últimos anos, as pesquisas realizadas sobre e com crianças e jovens estudantes, de diferentes etnias, nacionalidades, linguagens, idades, religiões, classes sociais, gêneros, experiências culturais e condições sociopolíticas, têm revelado diversas possibilidades de comunicação em sua multidimensionalidade.

Tais dimensões comunicativas se revelam de diferentes formas: no encontro de crianças, jovens e adultos com o outro e a alteridade; ao tensionar o humano e o não humano tanto no âmbito da tecnologia como no da natureza e do meio ambiente, atuando também com a dimensão da corporeidade nessa interação; ao ressignificar o reencontro com a dimensão da espiritualidade na filosofia do bem viver dos povos originários, reafirmando também a importância das relações comunicativas e interculturais com o entorno e os territórios dentro e fora da escola. E esses aspectos e questões também estão contemplados em pesquisas com projetos de intervenção que, direta ou indiretamente, repercutem na formação e na educação midiática.

A esse respeito, recentemente, foram realizadas algumas pesquisas de doutorado e mestrado no contexto do referido grupo tendo como tema a desinformação na escola e em ambientes de educação não formal, problematizando também aspectos sobre a IA. Essas práticas investigativas e formativas se traduziram em experiências mídia-educativas na pesquisa com jovens estudantes (Ongaro; Fantin; Santos, 2024) e na pesquisa com pessoas idosas e crianças (Semptikovsky; Fantin; Santos, 2025), partindo das percepções sobre o tema e tematizando a questão da desinformação e IA. Com metodologias participativas e colaborativas, as rodas de conversas e as oficinas mídia-educativas presentes nas referidas pesquisas identificaram as práticas midiáticas de jovens, crianças e pessoas idosas, além de seu interesse sobre o tema da desinformação e IA.

Entre os jovens, a pesquisa revela que as atividades sobre o tema da desinformação propostas nas oficinas mídia-educativas relacionavam-se às suas próprias experiências, nas quais jogos, aplicativos para a realização de tarefas e discussões, quizzes, brincadeiras online, vídeos e fotografias se mostraram estratégias interessantes (Ongaro; Fantin; Santos, 2024). Mesmo demonstrando certo domínio sobre as ferramentas tecnológicas, os(as) jovens estudantes reconheciam a importância de um “guia” para nortear os meandros da informação e orientá-los(as) de forma objetiva quando o assunto é segurança digital ou identificar quando uma mensagem é desinformação. Também explicitaram suas preocupações em relação à proteção de dados, aos diversos problemas causados pelos algoritmos, à necessidade de encontrar fontes fidedignas de informação e ao reconhecimento de que o domínio técnico-instrumental não significa a leitura crítica dos meios em sua totalidade, além de destacarem a importância de um mediador educativo nesse processo.

Entre as pessoas idosas e as crianças, a pesquisa observou que as relações intergeracionais entre avós e netos também pautam questões de interesse sobre desinformação, pois muitas participantes idosas reconheceram certos problemas políticos, sociais e econômicos quando foram vítimas de golpes e de mensagens enganosas (Semptikovsky; Fantin; Santos, 2025). Os usos crescentes da IA na escola e no cotidiano de avós e netos(as) também pautou discussões entre avós e netos(as) nas propostas das oficinas mídia-educativas, nas quais as crianças mencionavam a necessidade da educação midiática nos espaços escolares, como demonstra a fala de uma criança de 10 anos: *“Eu sabia o que era Fake News, mas não desse jeito, e com a ajuda da IA vai ser cada vez mais perigoso. Seria legal trabalharmos esse tema no colégio, pois ajudaria a nós e aos pais”*. E, no contexto dessa conversa, a avó de 74 anos complementou: *“Primeira vez que converso algo tão diferente com meu neto e ele comigo, aprendemos muito!”*, revelando não só a potência das discussões sobre o tema, mas o fortalecimento de vínculos a partir dos encontros intergeracionais.

Ambas as pesquisas sugerem a necessidade de políticas públicas de literacia midiática em diálogo com propostas educacionais que possam capacitar e problematizar não apenas as questões de uso das tecnologias, mas sobretudo as questões ligadas à sociomaterialidade (Potter; McDougall, 2017) e as questões econômicas, políticas e culturais mais amplas, como destaca Buckingham (2020). Nesse sentido, a Mídia-Educação, na escola e fora dela, é mais do que uma necessidade, é uma condição de cidadania.

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

E é importante que a perspectiva crítica da Educação Midiática esteja contemplada como disciplinas e/ou temas transversais nos currículos (Fantin, 2012) de escolas, cursos de Licenciatura, de Comunicação, de Jornalismo, de Computação e Programação, enfim, nos cursos de formação universitária e de desenvolvimento profissional que dialogam direta ou indiretamente com a formação humana, para criar novas agendas.

Entre novos desafios e velhos métodos: outras agendas e referências

Por meio de uma ética sensível e que valoriza os encontros com a alteridade, a participação e a ampliação do contexto escolar na abertura para outras culturas e experiências estéticas com a arte, a tecnologia e a educação, buscamos problematizar, neste ensaio, os temas da Educação Midiática em geral, entre os quais a desinformação, a IA e, em particular, a autoria, desde a infância. Nesse sentido, observamos que registros em desenhos, fotografias, produções audiovisuais, edições e criações diversas realizadas por crianças e jovens no âmbito da cultura digital, a partir de suas inquietações, também podem ser considerados pistas de outras formas de comunicação, interação e participação na escola e na cultura.

E, do âmbito dessa “nova” comunicação multidimensional e da “comunicação artificial”, considerada um fenômeno emergente que mistura diversas formas de interação e participação, podem emergir propostas com grau de abertura e negociações que se constroem no processo educativo e que possibilitam novas formas de fazer as perguntas. Quando mediadas pela escola, a comunidade, universidade, pela pesquisa e extensão, as perguntas podem se abrir ao diálogo com outras culturas, de modo a construir outras possibilidades de reflexão e práticas educativas e culturais mais sintonizadas com os desafios contemporâneos, que apontam para novos métodos (Panciroli; Rivoltella, 2024). Nesse sentido, a capacidade das tecnologias educativas em nos ajudar a pensar e impulsionar certas transformações e inovações situa-se num “[...] *continuum* entre uma visão complexa, que a entende como um sistema articulado num todo, e uma visão simples, que parece estar em buscar do aparelho milagroso que resolve os problemas da educação” (Sancho Gil, 2019).

Foi nessa direção que situamos a importância de considerar a sociomaterialidade que envolve a questão. Afinal, a Educação Midiática não se reduz a alguns temas, não se limita ao digital, nem pode se eximir de seu papel crítico, comunicativo e transformador. Isso significa considerar uma educação no sentido de comunicação, que envolve cada vez mais todas as

linguagens, meios e conteúdos de imagens e sons, aproximando-a também do universo das artes e reafirmando a importância da experiência crítica, ética e estética com as mídias e tecnologias.

Entender a diversidade de produção e consumos culturais no sentido de uma ampliação democrática de vozes distintas e plurais, para além das redes, questionando também a confiabilidade, os estereótipos e os preconceitos interculturais presentes na IA, pode nos ajudar a compreender que os meios digitais instalam certas formas culturais e operações com a cultura e os saberes, que não são neutros. Pois, da mesma forma que as redes asseguram a participação de vozes diversas, também marginalizam outras formas de conteúdos de expressão, para além da questão da desinformação e dos assistentes pessoais da IAGen.

E em uma realidade caracterizada pelo protagonismo dos dados, pelo papel dos algoritmos, pela quantificação como figura da ação econômica, política e social, a escola tem muito o que fazer para desenvolver o pensamento crítico e oportunizar aos estudantes, cidadãos de hoje e de amanhã, as ferramentas necessárias para lidarem com a desinformação, a IA, a questão da coautoria e a participação. Lidarem com a complexidade que envolve o controle de dados e os algoritmos no capitalismo da vigilância (Zuboff, 2019), problematizando também a questão da liberdade, do controle e da responsabilidade ética nos diferentes ambientes.

Se a realidade e os discursos sobre ela por vezes confundem-se, dificultando a distinção entre um e outro, isso diz respeito não só à desinformação, pois se aplica também a qualquer informação que acessamos na Web ou vemos nas inúmeras discussões que povoam as mídias sociais. E, nesse cenário, provavelmente, será cada vez mais difícil saber ou ter ideia do que é verdade na “era da inteligência artificial”, ou ainda, como diz o pesquisador J. Haidt (2025), “[...] não iremos saber novamente o que é verdade por muito tempo. Talvez nunca mais saibamos”.

Para além de visões deterministas da tecnologia, enfatizamos o desafio de trabalhar a Educação Midiática e suas dimensões críticas, éticas e estéticas focalizando os espaços de significação, as relações, as produções e as análises de mídia, dos conteúdos e das estruturas da IA como experiência de participação crítica nos espaços híbridos da cultura.

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

Nesse sentido, além de análise crítica sobre os usos da mídia e as formas de identificar e minimizar as implicações da desinformação e de uma reflexão crítica e educativa sobre a IA, é fundamental propiciar a compreensão do sistema de inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais do qual as mídias fazem parte, centrando-se na sociomaterialidade, nos espaços de significação, nas relações e práticas educativas e midiáticas nos espaços híbridos da cultura e seus novos alfabetos (Rivoltella, 2020; Fantin, 2024). E se a participação cidadã na sociedade, hoje, está em alguma medida comprometida pelo desafio da desinformação e da IA, ao se centrar a atenção apenas nestas questões, corre-se o risco de nem se chegar à informação e aos problemas que a comunicação artificial apresenta.

Por fim, diante dos novos e velhos desafios mencionados, enfatizamos a importância de novas referências e métodos para abordá-los. Afinal, pensar as mudanças e continuidades nos sistemas educativos em transformação nos leva a discutir certas políticas públicas no âmbito da literacia midiática e informacional, e da “pedagogia algorítmica” (Panciroli; Rivoltella, 2023), buscando indícios que possam desenhar outras práticas culturais, reconfigurar e/ou contribuir com possíveis agendas no âmbito da formação, da comunicação humana e da Educação Midiática. Neste ensaio, consideramos que discutir alternativas pedagógicas e experiências didáticas que articulem cultura digital, corporeidade, natureza, arte e cultura em diferentes espaços formativos e contextos socioculturais, bem como enfatizar processos criativos, literacias dinâmicas e o terceiro espaço como potências formativas em diálogo com as *New Media Literacies* e *Multiliteracies* (Fantin, 2011, 2024), pode propiciar interessantes ressonâncias no processo formativo e no pensar crítico, criativo e imaginativo. Aspectos tão necessários para criar novas agendas e buscar referências outras para continuar a refletir sobre essas e outras questões.

Referências

BUCKINGHAM, David. **Un manifesto per la media education**. Milano: Mondadori, 2020.

BUCKINGHAM, David. Artificial Intelligence in Education: **A Media Education Approach**. Blog David Buckingham, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://davidbuckingham.net/2023/05/27/artificial-intelligence-in-education-a-media-education-approach/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ESPOSITO, Elena. **Comunicação Artificial**. Come gli algoritmi producono intelligenza sociale. Milano: BUP, 2022.

EUGENI, Ruggero. **La condizione postmediale**. Brescia: La Scuola, 2015.

FANTIN, Monica. Beyond Babel: multiliteracies in digital culture. **International Journal of Digital Literacy and Digital Competence**, [S. l.], v. 2, p.1 - 6, 2011. Disponível em: <https://www.igi-global.com/gateway/article/52756>. Acesso em: 20 mar. 2025

FANTIN, Monica. Mídia-Educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 57-92.

FANTIN, Monica. Media Education hoy: redefinición y actualización de conceptos y prácticas ante los desafíos actuales. In: MONTERO, Ana; ACEVEDO, Fernando; AGUADED, Ignacio (org.). **Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI**. Montevideo:Unelar, p.99-112, 2024.

FANTIN, Monica. Educação midiática e cinema nos cenários da cultura digital: literacias dinâmicas, terceiro espaço e designer de significados. **Revista USP**, São Paulo, n. 145, p. 27-40, abr./jun. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2025/05/2-Monica-Fantin-ok.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

FLUSSER, Wilém. **O mundo codificado**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 41, n. 113, p.33-43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

HAID, Jonathan. 'Geração Z não está em negação sobre celular. Eles se sentem presos', diz autor de 'Geração Ansiosa' [Entrevista concedida a] Katty Kay. **BBC**, [S. l.], 13 jul. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c4gr2vwzrjzo>. Acesso em: 20 mar. 2025.

HARARI, Yuval. L'intelligenza artificiale e i rischi per la democrazia. **Internazionale**, [S. l.], n. 1511, p. 39-40, 2023..

HOBBS, Renee. **Media Literacy in Action: Questioning the Media**. Maryland: Rowman & Littlefield, 2021.

HOBBS, Renee. 'Sozinha, educação não consegue acabar com desinformação', diz especialista. [Entrevista concedida a] Rodrigo Ratier. **Ecoa Uol**, [S. l.], 31 maio 2023. Disponível em: <https://shre.ink/eXfF>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MANOVICH, Lev. **Cultural Analytics**. L'analisi computazionale della cultura. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2020a.

MANOVICH, Lev. **L'estetica dell'intelligenza artificiale**. Roma: Luca Sossela Editore, 2020b.

MASCHERONI, Giovana. Che figli saranno i bambini della Generazione Beta? L'esperta sui nuovi "nativi artificiali". Entrevista a cura di S. Crotti. **Fanpage**, 2024. <https://www.fanpage.it/wamily/che-figli-saranno-i-bambini-della-generazione-beta-lesperta-sui-nuovi-nativi-artificiali/>

Comunicação, Inteligência Artificial e Autoria na Educação Midiática: novos desafios e velhos métodos?

MOWLANA, Hamid. Human communication theory: a five-dimensional model. **The Journal of International Communication**, [S. l.], v. 25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13216597.2018.1560351>. Acesso em: 30 mar. 2025.

NATALE, Simone. **Macchine ingannevoli**: Comunicazione, tecnologia, intelligenza artificiale. Torino: Einaudi, 2022.

ONGARO, Viviane; FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas. A percepção da desinformação por parte de jovens estudantes de um contexto sociocultural brasileiro: reflexões e pistas para a educação midiática. **Observatório (OBS*) Journal**, [S. l.], Special Issue, 1-20, 2024. Disponível em: <http://obs.obercom.pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PANCIROLI, Chiara; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Pedagogia Algoritmica**: Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale. Brescia: Scholé, 2023.

PANCIROLI, Chiara; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Intelligenza Artificiale ed educazione**. Brescia: Scholé, 2024. v. 1.

PAWLUCZUK, Alicja; YATES, Simeon; CARMI, Elinor; LOCKLEY, Eleanor; WESSELS, Bridgette. Data citizenship framework: exploring citizens' data literacy through data thinking, data doing and data participation. **Digital Skills Insights**, Tokyo, p. 60-70, 2020. Disponível em: <https://collections.unu.edu/view/UNU:8006>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PINTO, Manuel. Presente e futuro da literacia mediática. **Seminário do MILObs**, UMinho, 2023.

POTTER, John; McDOUGALL, Julian. **Digital Media, Culture & Education**. Theorising Third Space Literacies. London: Palgrave Macmillan, 2017.

PRADO, Magaly. **Fake news e inteligência artificial**. O poder dos algoritmos na guerra da desinformação. São Paulo: Edições 7, 2022.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Un'idea di scuola**. Brescia: Scholé, 2018.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Nuovi alfabeti**. Educazione e culture nella società post-mediale. Brescia: La Scuola, 2020.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Un curriculum per AI Literacy**: competenze e contenuti a partire dall'ESL-based AI framework. Florianópolis: UFSC, 2023.

SANCHO GIL, Juana. De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: implicaciones para la docência y la investigación. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 9-22, 2019. Disponível em: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.1.9>.

SEMPTIKOSVKI, Sandra de Jesus; FANTIN, Monica; SANTOS, José Douglas. Práticas midiáticas intergeracionais: uma perspectiva mídia-educativa. In: CONGRESSO SEMINÁRIO BYOU. CRIANÇAS, JOVENS E MEDIAS: VIDAS (DES)LIGADAS? 2025, Braga. **Anais [...]**. Braga: UMinho, 2025. p. 63-80. Disponível em:

<https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/189/242/4153>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TANDOC JÚNIOR, Edson; LIM, Zheng Wei; LING, Rich. Defining “Fake News”, **Digital Journalism**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 137-153, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1360143>. Acesso em: 20 mar. 2025.

TANNI, V. **Conversazioni con la macchina**: il dialogo dell’arte con le intelligenze artificiali. Lavis: Tlon, 2025.

WARDLE, Claire. **Entender a desordem informacional**. [S. l.]: First Draft, 2020. Disponível em: <https://shorturl.at/tyOY6>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ZOLETTO, Davide. **Superdiversità a scuola**. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità. Brescia: Scholé, 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **Il capitalismo della sorveglianza**. Roma: Luiss University Press, 2019.

Sobre a autora

Monica Fantin

Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela UFSC, com Estágio no Exterior, na Università Cattolica del Sacro Cuore (USCS), Milano, Itália. Realizou Pós-Doutorado em Estética no Departamento de Filosofia da USCS em 2016 e Estágio Pós-Doutoral em 2022, na Universitat de Lleida, Espanha. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA - UFSC/CNPq), participa da Red Alfamed e desenvolve parceria com o Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’Innovazione e alla Tecnologia (Cremi), UCSC, Itália, e com o Museo Officina dell’Educazione, Academy Formazione (MOdE), da Università di Bologna, Itália. Articula ensino, pesquisa e extensão a partir dos seguintes temas: infância, cinema e educação; mídia-educação, tecnologias e cultura digital; formação de professores e dimensões estéticas na formação. Possui diversas publicações sobre infância, cinema, educação e comunicação.

Email: fantin.monica@gmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7627-2115>

Recebido em: 16/09/2025

Aceito para publicação em: 24/09/2025