



Dossiê "Tecnologias e acessibilidade na educação presencial, a distância e remota: para ressignificar uma escola inclusiva"



Artigo

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5676>

## ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL PARA TODOS: SEQUÊNCIA DIDÁTICA MEDIADA COM A UTILIZAÇÃO DO PADLET®

Media and information literacy for all: mediated teaching sequence using Padlet®

Alfabetización mediática e informacional para todos: secuencia didáctica mediada mediante Padlet®

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella<sup>1</sup>, Lucimara Pereira de Araújo<sup>2</sup>, Leandro Key Higuchi Yanaze<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo desenvolveu, validou e implementou uma sequência didática para alfabetização midiática e informacional de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, utilizando a plataforma Padlet® como ferramenta de mediação tecnológica. A pesquisa, de natureza qualitativa e delineada como pesquisa participante, baseou-se no ciclo de aprendizagem 4MAT e nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. A sequência didática foi aplicada ao longo de três semanas em uma escola pública de Bragança Paulista, interior de São Paulo, empregando recursos tecnológicos e metodologias ativas. Os resultados demonstraram alto engajamento dos estudantes, evolução na capacidade de avaliar criticamente informações online e efetiva inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Observou-se a aplicabilidade prática das competências desenvolvidas, com estudantes questionando informações de aspecto duvidoso que passaram a reconhecer também fora do ambiente escolar. O estudo contribui como um modelo replicável para integração da alfabetização midiática e informacional no currículo dos anos finais do ensino fundamental I, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e os objetivos de desenvolvimento sustentável 4 e 12, ao assegurar uma educação equitativa e de qualidade que oportuniza múltiplas formas e meios de aprendizagem para todos e padrões de produção e de consumo sustentáveis.

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | São Paulo | SP | Brasil. E-mail: [clayton.scarcella@unifesp.br](mailto:clayton.scarcella@unifesp.br) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2653-9329>

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | São Paulo | SP | Brasil. E-mail: [lucimara.araujo@unifesp.br](mailto:lucimara.araujo@unifesp.br) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6792-7378>

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | São Paulo | SP | Brasil. E-mail: [leandro.yanaze@unifesp.br](mailto:leandro.yanaze@unifesp.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9403-0002>

**Palavras-chave:** AMI; DUA; Padlet.

**Abstract:** This study developed, validated, and implemented a teaching sequence for media and information literacy for 5th grade elementary school students, using the Pa-dlet® platform as a technological mediation tool. The research, of a qualitative nature and designed as participatory research, was based on the 4MAT learning cycle and the principles of Universal Design for Learning. The teaching sequence was implemented over three weeks in a public school in Bragança Paulista, in the interior of São Paulo, using technological resources and active methodologies. The results demonstrated high student engagement, an improvement in the ability to critically evaluate online information, and the effective inclusion of students with specific educational needs. The practical applicability of the developed skills was observed, with students questioning information of dubious appearance that they also began to recognize outside the school environment. The study contributes as a replicable model for integrating media and information literacy into the curriculum of the final years of elementary school I, aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base and sustainable development goals 4 and 12, by ensuring equitable and quality education that provides multiple forms and means of learning for all and sustainable production and consumption patterns.

**Keywords:** MIL; UDL; Padlet.

**Resumen:** En este estudio se desarrolló, validó e implementó una secuencia didáctica de alfabetización mediática e informacional para estudiantes de 5to grado de primaria, utilizando la plataforma Padlet® como herramienta de mediación tecnológica. La investigación, de carácter cualitativo y concebida como investigación participativa, se basó en el ciclo de aprendizaje 4MAT y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. La secuencia de enseñanza se aplicó durante tres semanas en una escuela pública de Bragança Paulista, interior de São Paulo, utilizando recursos tecnológicos y metodologías activas. Los resultados demostraron una alta participación estudiantil, mejoras en la capacidad de evaluar críticamente la información en línea y una inclusión efectiva de estudiantes con necesidades educativas específicas. Se observó la aplicabilidad práctica de las habilidades desarrolladas, con estudiantes cuestionando información de apariencia dudosa que también comenzaron a reconocer fuera del ámbito escolar. El estudio contribuye como modelo replicable para la integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículo de los últimos años de la educación básica I, alineado con los lineamientos de la Base Curricular Común Nacional y los objetivos de desarrollo sostenible 4 y 12, al garantizar una educación equitativa y de calidad que proporcione múltiples formas y medios de aprendizaje para todos y patrones de producción y consumo sostenibles.

**Palabras clave:** AMI; DUA; Padlet.

## 1 INTRODUÇÃO

Propomos esta sequência didática, apresentada no VIII Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações (SEIA), VI Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIEaD) e I Seminário Internacional do PROFEI (SIPROFEI), ocorrido em dezembro de 2024 na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em Presidente Prudente/SP, a partir da premente necessidade de preparar os estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola de Bragança Paulista, interior do Estado de São Paulo, para navegar com segurança e criticidade no universo digital contemporâneo, que é permeado pelo "impacto das transformações que a mídia aporta no pensamento, no cotidiano, na situação social, na formação do mundo imaginal e no processo de significação de mundo" (Di Felice; Torres; Yanaze, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa demanda ao estabelecer, em sua competência geral 5, a necessidade de capacitar os estudantes para

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (Brasil, 2018, p. 9).

No documento normativo para as redes de ensino do país, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes e prevê que "para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem" (Brasil, 2018, p. 487), além de

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias" (Brasil, 2018, p. 488).

No documento, são definidas competências e habilidades em diferentes áreas, permitindo aos estudantes apropriarem-se das linguagens da cultura digital, de novos letramentos e dos multiletramentos, para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando-se as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho, de modo articulado, em toda as áreas do conhecimento.

Assim, é preciso garantir aprendizagens aos estudantes para atuar na sociedade em contínua transformação, e prepará-los para usar as tecnologias, exercer profissões futuras, e para resolução de problemas. Alarma-nos dados como o da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao apontar que 70% dos jovens em idade do ensino fundamental escolar regular no Brasil (até 15 anos) não são capazes de distinguir fatos de opiniões (OCDE, 2021) e da Agência Brasil (2024) de que praticamente

90% dos brasileiros admitem ter acreditado em *fake news*. Estes dados recentes remetem o que Di Felice, Torres e Yanaze (2010) argumentavam na década passada em relação à sustentabilidade e o equilíbrio no planeta que só podem ser alcançados através de uma perspectiva ecossistêmica que considere o contexto coletivo da rede global de informações.

A justificativa para esta proposta reside na constatação de que embora as crianças e adolescentes sejam frequentemente considerados nativos digitais (Prensky, 2001), carecem das habilidades necessárias para avaliar criticamente as informações que encontram online, identificar fontes confiáveis e compreender os impactos éticos de suas ações (Livingstone; Mascheroni; Staksrud, 2018). O fenômeno crescente da desinformação e das *fake news* torna ainda mais urgente o desenvolvimento dessas competências.

Justifica-se este trabalho também sob o prisma de embarcar na missão de compartilhar e guiar estes estudantes e suas famílias por um terreno onde as informações fluem em um ritmo vertiginoso, desafiando as fronteiras do fato e da ficção, nas palavras de Young (2011, p. 617), a “passar de seu mundo cotidiano, no qual conceitos são desenvolvidos por experiência em relação a problemas que surgem em contextos específicos, para o mundo da escola, que trata o mundo como um objeto sobre o qual se pensa”. Ao introduzir esta proposta, acreditamos capacitá-los a serem consumidores críticos de informações e a questionarem as estruturas sociais que permitem a proliferação da desinformação. Assim como Bourdieu (2013) nos alertou sobre o papel do capital cultural na reprodução social, devemos agora abordar o capital informacional e suas implicações na construção do conhecimento.

A desinformação tornou-se uma ameaça global, como mencionou a Organização Mundial da Saúde (OMS) ao destacar a necessidade de combater não apenas pandemias de saúde, mas também a infodemia que a acompanha (OMS, 2020), afetando a compreensão da realidade, moldando opiniões e até mesmo influenciando decisões políticas. Crianças, muitas vezes, são vítimas involuntárias dessa onda de desinformação, e a capacidade de discernir entre ficção ou realidade torna-se uma habilidade mais do que urgente.

Nesse interim, e em meio aos múltiplos alfabetismos, a alfabetização midiática e informacional (AMI) vai ao cerne da decodificação das mensagens veiculadas pelos diversos meios de comunicação, capacitando os estudantes a lerem criticamente as palavras, as imagens, vídeos e narrativas (GRIZZLE *et al.*, 2016). A habilidade de identificar viés, avaliar fontes e compreender a intencionalidade por trás das mensagens é uma arma contra a manipulação midiática, que vai além do consumo passivo de informações e envolve a capacidade de produzir conteúdo digital de maneira ética e responsável (Morigi; Corrêa; Guindani, 2014; Cerigatto, 2020; Ruas; Macêdo; Crisostomo, 2021).

Ao capacitar este grupo de 5º ano de ensino fundamental para criar, compartilhar e interagir online utilizando diretrizes em AMI, acreditamos que estamos cumprindo o papel social da escola de integrá-los ativamente à sociedade digital, tornando-os conscientes do impacto de suas próprias ações na disseminação de informações. O mundo

contemporâneo demanda habilidades digitais, e cada vez mais precocemente os estudantes do ensino fundamental estão presentes no ciberespaço, alertando-nos quanto educadores de que estes educandos não devem ser negligenciados dessa realidade.

Esta proposta pedagógica tem como objetivos: desenvolver habilidades de alfabetização e letramento digital, midiático e informacional, compreendendo a leitura, a escrita e a interpretação e criação de conteúdo digital; integrar os princípios dos múltiplos alfabetismos, promovendo a competência visual, audiovisual e informacional (além da digital), objetivando a aplicação dessas competências na resolução de problemas do cotidiano; aplicar recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas, explorando aplicativos e plataformas online, capacitando os estudantes a os utilizarem de maneira ética e responsável, promovendo a consciência sobre segurança digital, privacidade e comportamento online; e fomentar a autonomia estudantil, estimulando a capacidade de aprendizado autônomo, permitindo que se tornem protagonistas na construção do próprio conhecimento por meio das tecnologias disponíveis.

Estruturamos um percurso pedagógico de oito momentos, onde a metodologia de ensino adotada, baseada no modelo 4MAT de McCarthy e McCarthy (2006), visou proporcionar experiências de aprendizagem que levassem em consideração os diferentes estilos de aprendizagem. Esta sequência didática não apenas atende às diretrizes da BNCC, como está em consonância com os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que considera a diversidade de estilos de aprendizagem e oferece múltiplos meios de representação, expressão e engajamento.

As atividades propostas, como a criação de murais digitais e projetos em grupo, foram pensadas para permitirem que os estudantes acessassem e processassem as informações de maneiras variadas, expressando seus conhecimentos através de diferentes meios e se engajando ativamente no processo de aprendizagem. Acreditamos que esta sequência didática promove a acessibilidade ao utilizar recursos tecnológicos que podem ser adaptados às necessidades individuais. Por exemplo, o uso de plataformas digitais como o Padlet® pode ser ajustado para atender a diferentes necessidades sensoriais e cognitivas como no caso desta turma que conta com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI).

Dessa forma, a sequência didática não apenas cumpre os objetivos educacionais estabelecidos, mas também promove uma educação acessível, alinhada diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 12, ao assegurar uma educação equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos e padrões de produção e de consumo sustentáveis (Nações Unidas Brasil, 2024).

## 2 METODOLOGIA

Desenvolvida por mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), esta sequência didática origina-se de uma proposta apresentada na disciplina Inovação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação do PROFEI. Inicialmente concebida e

validada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública paulista, esta sequência foi flexibilizada e aplicada no mês de outubro de 2024 em uma turma de 5º ano do ensino fundamental de uma unidade escolar da rede pública de Bragança Paulista-SP, interior paulista.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa e delineada como pesquisa participante, com objetivo descritivo. A metodologia de observação participante foi empregada para acompanhar o andamento do projeto e coletar dados sobre a eficácia da sequência didática. Conforme ressaltam Lüdke e André (2013), esta abordagem permite ao pesquisador um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, proporcionando maior intimidade ao contexto e às interações dos sujeitos envolvidos.

Entendendo o professor como sujeito participante e ativo do contexto escolar, este procedimento de coleta de dados é utilizado para coletar informações em um ambiente natural, permitindo que o pesquisador obtenha uma visão detalhada do fenômeno estudado, captando a realidade diretamente da perspectiva dos participantes.

Como sustentação e base teórica desta proposta, utilizamos o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelo termo “ensino fundamental”, (AND) “mídia\* educação” (OR) “midiátic?”. Nos filtros de busca, o descritor “ensino fundamental” poderia estar em qualquer campo do documento, desde que de forma exata; o descritor “mídia\*” educação apenas no título e de forma ampla; e o descritor “midiatic?” em qualquer campo do texto.

Utilizamos o descritor “educação mídia\*” como busca ampla aliado ao operador de busca asterisco, por entendermos que autores podem optar pela utilização de termos similares como “educação para as mídias”, “mídia-educação”, ou “educação midiática”; e optamos pelo sinal de interrogação em “midiatic?” para termos como resultado tanto o substantivo no masculino quanto feminino, o que se confirmou em nossa leitura flutuante dos textos. Inicialmente obtivemos o retorno de 93 artigos, o que nos levou a integrar o uso do operador booleano “NOT” junto aos descritores “ensino médio” e “graduação”, por verificarmos uma extensa gama de material relacionado a estas duas etapas de ensino, o que fugiria ao escopo de nosso estudo.

Por fim, adotamos como critério de exclusão textos internacionais, em outro idioma senão a língua portuguesa, artigos não revisados por pares e com mais de 10 anos de publicação (anteriores a 2013). Obtivemos como resultado 25 produções. Destas 25, após leitura flutuante do título, resumo e considerações finais, adotamos 7 como estreitamente relacionadas ao objetivo de nossa proposta metodológica.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Cerigatto (2020) argumenta que a literacia informacional e a literacia midiática são áreas emergentes de alfabetização que podem subsidiar currículos atuais da Educação Básica. A autora é enfática sobre o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento do “caos informacional” contemporâneo. Para a autora, “educar para o uso reflexivo e

crítico da informação se torna uma necessidade fundamental e emergente, que vai ao encontro de um interesse coletivo e em prol de um bem comum" (Cerigatto, 2020, p. 2).

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Barbosa e Vian Junior (2018), e a necessidade de expandir a visão de letramento tradicional para uma proposta que envolva a integração entre texto visual e verbal. Os autores argumentam que:

[...] a leitura de textos bimodais virtuais tem se tornado, por um lado, necessária, nos espaços escolares, devido à mudança na forma de entender a língua em uso e o discurso e, sobretudo, mediante a exigência das avaliações de larga escala da educação nacional (Barbosa; Vian Junior, 2018, p. 381).

No que concerne à implementação prática dessas concepções, observa-se uma convergência entre os autores quanto à necessidade de integração curricular. Cerigatto (2020) propõe a articulação entre *media* e *information literacy*, sugerindo um roteiro para que professores da Educação Básica possam seguir em atividades pedagógicas que envolvam avaliação crítica de informações. No âmbito das práticas pedagógicas, observa-se uma convergência quanto à necessidade de metodologias ativas e participativas. Barbosa e Vian Junior (2018) defendem a utilização do Ciclo de Aprendizagem proposto pela Escola de Sydney, que envolve etapas de negociação e desconstrução do texto, com

[...] princípios de um ensino aplicado, por meio de um ciclo de ensino e aprendizagem. Esse processo permite analisar o gênero de modo mais sistemático, ensenando o aluno a descobrir, escolher, selecionar, comparar, discutir e planejar a sua escrita (Barbosa; Vian Junior, 2018, p. 386).

Goulart e Decacche-Maia (2015) e Ruas, Macêdo e Crisostomo (2021) também convergem quanto a incorporação de recursos tecnológicos no contexto educacional como meio de promover o engajamento discente e potencializar o processo de construção do conhecimento. Argumentam que "a internet realmente faz parte da vida dos estudantes pesquisados, embora saber não seja aceitar e adotar" (Goulart e Decacche-Maia, 2015, p. 84). De modo análogo, Ruas, Macêdo e Crisostomo (2021, p. 30) afirmam que "hoje em dia a tecnologia é parte da vida dos jovens. Eles falam o idioma digital porque nascem inseridos em uma sociedade que consome tecnologias da informação".

Tais estudos ressaltam a necessidade de adaptação das práticas docentes frente ao perfil dos estudantes contemporâneos, caracterizados como "nativos digitais" (Prensky, 2001; Goulart e Decacche-Maia, 2015, Ruas; Macêdo; Crisostomo, 2021). Nesse sentido, os autores convergem ao propor a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como estratégia para aproximar o universo escolar das experiências cotidianas.

Na prática em sala de aula, Goulart e Decacche-Maia (2015) optam pela construção de um site como produto educacional, fundamentando-se na metodologia da pesquisa em sala de aula defendendo que "o site permite ao professor levar o ambiente da sala de aula para qualquer lugar. O espaço geográfico deixa de ser uma dificuldade, superada pelo ambiente virtual" (Goulart; Decacche-Maia, 2015, p. 89). Algo parecido também é adotado por Ruas, Macêdo e Crisostomo (2021), que propõem a utilização de um

blog educativo como ambiente virtual da turma, enfatizando o potencial dessa ferramenta para o desenvolvimento do letramento digital.

Essa similaridade metodológica reflete concepções acerca dos processos de construção e compartilhamento do conhecimento no ambiente virtual que, embora utilize o conceito de site, outro de blog e nós de mural digital (Padlet®), estamos todos privilegiando práticas estruturadas e centrada na curadoria de conteúdos, entretanto com potencial dialógico e colaborativo pois encara-se tais ferramentas como espaço de produção e circulação de saberes.

No que tange às bases teóricas, observa-se que os estudos dialogam com autores como Prensky (2001) e Lévy (2010), evidenciando a influência das teorias sobre cibercultura e nativos digitais. Contudo, cada estudo amplia esse escopo teórico em direções complementares. Duarte, Milliet e Migliora (2019) incorporam perspectivas da sociologia da educação, enquanto Morigi, Corrêa e Guindani (2014) articulam conceitos da comunicação social e da pedagogia freireana. Bitencourt e Vian Junior (2021), por sua vez, estabelecem conexões com os estudos sobre multiletramentos e Ruas, Macêdo e Crisostomo (2021) incorporam perspectivas sociológicas, como o conceito de capital cultural de Bourdieu (2013), para problematizar as desigualdades no acesso e apropriação das tecnologias digitais.

No âmbito conceitual, observa-se uma convergência dos autores na concepção da mídia-educação como um processo que transcende a mera instrumentalização técnica, abrangendo aspectos críticos, reflexivos e criativos. Duarte, Milliet e Migliora (2019, p. 2) definem práticas mídia-educativas como:

[...] atividades educativas com uso de mídias, voltadas para: 1) análise crítica do conteúdo veiculado pelos meios de comunicação; 2) conhecimento e uso das diferentes linguagens utilizadas pelas mídias (escrita, digital, audiovisual, sonora, fotográfica); 3) abordagem de conteúdos escolares; 4) produção de conteúdo para mídias e/ou de materiais midiáticos [...].

De modo análogo, Bitencourt e Vian Junior (2021, p. 18) ressaltam a mídia-educação para o desenvolvimento de competências críticas e criativas que, para eles, "ser letrado midiaticamente implica que passem a estar aptos a entender criticamente a natureza, as técnicas e os impactos das produções e mensagens da mídia, posicionando-se em relação ao mundo à sua volta."

Essa convergência conceitual reflete-se nas abordagens metodológicas propostas pelos autores, que privilegiam práticas pedagógicas ativas, colaborativas e centradas na produção de conteúdo pelos educandos. Duarte, Milliet e Migliora (2019) analisam experiências de produção de mídias nas escolas municipais do Rio de Janeiro, enquanto Morigi, Corrêa e Guindani (2014) examinam o projeto "Alunos em Rede – Mídias Escolares", que envolve a produção radiofônica por estudantes. Bitencourt e Vian Junior (2021), por sua vez, descrevem experiências de produção de vídeos por estudantes do ensino fundamental.



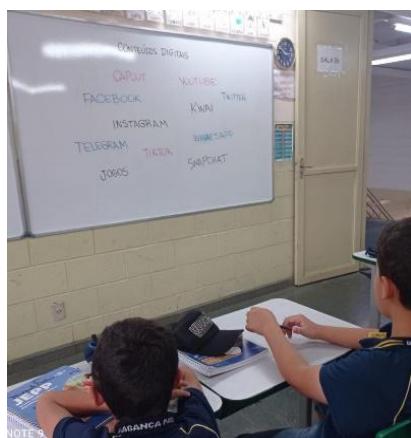
Os autores convergem ao defenderem a integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, não como meros recursos instrumentais, mas como elementos constitutivos de novas práticas pedagógicas. Bitencourt e Vian Junior (2021, p. 23) argumentam que "a integração de tecnologias de modo criativo e inteligente pôde contribuir para desenvolver a autonomia e competência dos estudantes, enquanto 'usuários' e criadores das TIC e não como meros 'receptores'".

## 4 ANÁLISE

Esta proposta baseia-se, metodologicamente, no ciclo de aprendizagem 4MAT de McCarthy e McCarthy (2006), com 8 momentos pedagógicos. Embora diretamente não haja uma vasta literatura que conecte explicitamente o 4MAT ao DUA, ambos os modelos compartilham objetivos comuns e a visão de que a educação deve ser flexibilizada e adaptada para atender às diversas especificidades. Enquanto o DUA oferece diretrizes específicas para a criação de materiais e métodos de ensino inclusivos, o 4MAT fornece uma estrutura para o planejamento de aulas que atendem às necessidades diversificadas dos estudantes. Abaixo detalhamos o que realizamos, junto aos estudantes, em cada uma das oito situações de aprendizagem.

- a) Momento 1 - Conexão e Atenção: Roda de conversa inicial para levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre informação, desinformação, *fake news* e uso da internet, listando os tipos de conteúdos digitais que os estudantes costumam acessar. Alinhado ao princípio do DUA que sugere múltiplos meios de engajamento, Rose e Meyer (2002) defendem a criação de espaços onde os estudantes se sintam seguros para compartilhar suas perspectivas e a roda de conversa permite que os estudantes expressem seus conhecimentos e experiências prévias, promovendo um ambiente onde todas as vozes devem ser ouvidas. Na figura 1 há o registro da construção coletiva com os estudantes de uma nuvem de palavras com os conceitos, exemplos e recordações de conhecimento prévio sobre a temática.

Figura 1 – Estudantes constroem nuvem de palavras colaborativa na lousa



Fonte: Elaboração própria.



- b) Momento 2 – Atenção: Leitura e escuta da música “Um só”, obra de Gabriel o Pensador com a Banda Maneva (Gabriel O Pensador, 2018). Neste momento, apresentado na figura 2, os estudantes fizeram associações do mundo contemporâneo e a sociedade retratada na Bíblia Cristã, levando-se em consideração que grande parte deles é praticante desta doutrina religiosa e conheedores dos famosos trechos bíblicos retratados na música. Instigamos os estudantes a pensarem se conceitos como desinformação, *fake news* e pós verdade são temas apenas atuais ou já existiam de acordo com o que é retratado no livro cristão. Este momento utilizou múltiplos meios de representação, um dos princípios do DUA, ao integrar música e literatura religiosa para contextualizar os conceitos de desinformação e *fake news*, uma abordagem multimodal que facilita a compreensão e a retenção de informações, como apontado por CAST (2018).

Figura 2 – Reprodução do clipe da música “Um só”



Fonte: Elaboração própria.

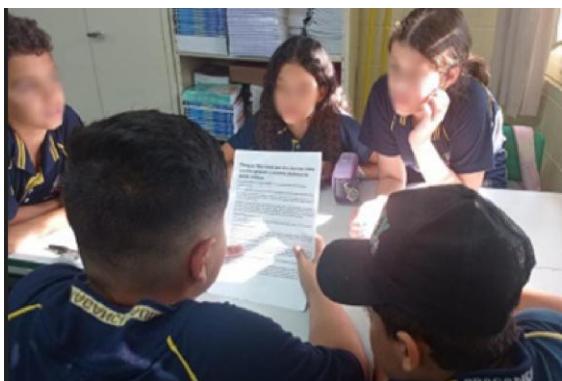
- c) Momento 3 – Informação: Criação de um quadro, na lousa, com quatro quadrantes e cada um deles com um dos conceitos temas desta sequência didática: desinformação, *fake news*, pós-verdade e infodemia, para que se possa inserir dentro de cada quadrante informações que os estudantes possam associar. A utilização de organizadores gráficos é uma prática recomendada pelo DUA para fornecer múltiplos meios de representação pois ajudam os estudantes a estruturarem e visualizar informações de maneira clara, como sugerido por Meyer, Rose e Gordon (2014).
- d) Momento 4 – Imaginação: Primeiro contato audiovisual com a conceitualização de desinformação. Propomos assistir ao vídeo do canal Smile and Learn (2020) para que houvesse um primeiro impacto do poder destrutivo, com linguagem infanto-juvenil, de uma informação mal contada. Por ser fato atual e contextualizado à manipulação de imagens utilizando artefatos tecnológicos, também propomos a abordagem da matéria recente sobre *fake news* que circulam nas redes sociais e



agravam o enorme problema de saúde pública que é a Dengue (G1, 2024). Oferecer múltiplos meios de representação como vídeos e reportagens ilustram o impacto real da desinformação, com potencial de tornar o aprendizado concreto e atrelado às suas vivências diárias.

- e) Momento 5 – Extensão: Divisão da turma em grupos, com aproximadamente 6 integrantes que ficaram responsáveis por alimentar um Padlet® (2025) com entrevistas, reportagens, posts, mensagens e demais notícias que encontrarem na internet e que gerem dúvidas sobre a sua veracidade. O uso de plataformas colaborativas tem o potencial de promover múltiplos meios de engajamento e expressão, prática que incentiva a colaboração e a interação entre os estudantes, e fomentam um ambiente de aprendizagem inclusivo (Rose; Meyer, 2002).

Figura 3 – Estudantes leem reportagens, posts e notícias

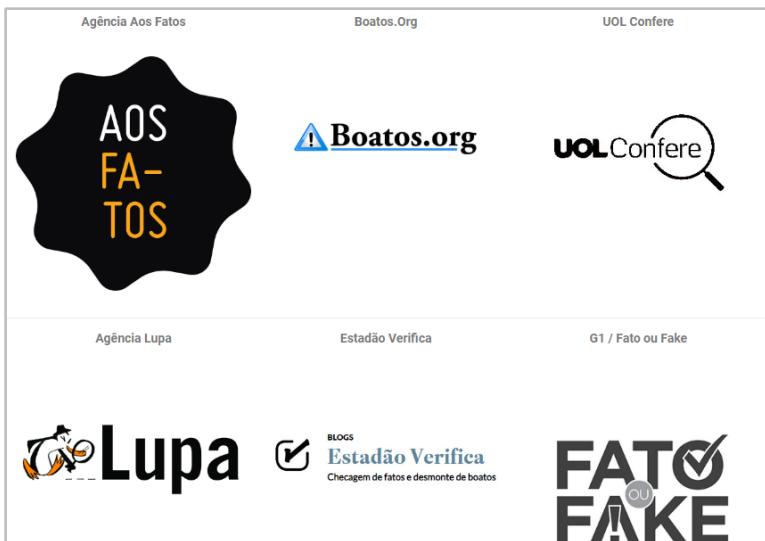


Fonte: Elaboração própria.

- f) Momento 6 – Prática: Alimentação do Padlet®, onde criou-se um pelo professor, com acesso compartilhado a todos os estudantes de forma que os demais grupos tivessem acesso síncrono à produção dos demais colegas do mesmo grupo e pudessem colaborar/interagir de forma síncrona.
- g) Momento 7 – Afinação: Com o Padlet® devidamente alimentado com informações e demais dados noticiosos pelos estudantes, o professor lhes apresentou fontes confiáveis e agências de checagem de notícias como [www.lupa.uol.com.br](http://www.lupa.uol.com.br), para verificar se aquela notícia é fato ou *fake*. Outras agências de *fact-checking*, como as indicadas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e que reproduzimos na figura 4, ajudaram nesta tarefa.



Figura 4 - Principais agências de checagem que existem hoje no Brasil



Fonte: Conselho Nacional de Justiça (2021).

- h) Momento 8 - Execução: Revisitação das postagens, onde, em sorteio, um grupo teve como missão verificar se as informações postadas no Padlet® por outro grupo é fato ou *fake*. Os integrantes do “grupo 1”, por exemplo, trabalharam como “caçadores de *Fake news*” em relação ao que o grupo 4 postou no Padlet®.

Figura 5 – Estudante “caçador de *fake news*” com Padlet® no telão



Fonte: Elaboração própria.

## 5 RESULTADOS

A sequência didática foi implementada ao longo de três semanas, sendo utilizado como recursos e materiais didáticos a lousa, canetões, reproduutor de áudio (caixas de som), TV e notebooks com acesso à internet. Observou-se uma significativa

receptividade e engajamento dos estudantes em todas as etapas do processo, desde as rodas de conversa até as pesquisas conceituais. A participação ativa dos estudantes foi evidenciada pela riqueza de experiências compartilhadas sobre o uso de redes sociais.

Inicialmente, a construção coletiva de uma "nuvem de palavras" na lousa, elencando as redes sociais conhecidas pelos estudantes, propiciou um diálogo construtivo, no qual todas as contribuições foram valorizadas e incorporadas ao processo de aprendizagem. Tal abordagem alinha-se com o pensamento de Freire (1996, p. 47) de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

A utilização da música "Um só", de Gabriel O Pensador, despertou o interesse dos estudantes não apenas pela letra, mas também pela figura do artista. Este interesse resultou em uma atividade de pesquisa biográfica e na escuta espontânea de outras obras do compositor pelos estudantes em seus lares. A reflexão sobre a letra da música levou os estudantes à constatação de que as temáticas que estamos trabalhando, aparentemente contemporâneas, tem raízes históricas. Esta percepção possibilitou a introdução de conceitos temporais como década, século e milênio, contextualizados no calendário cristão.

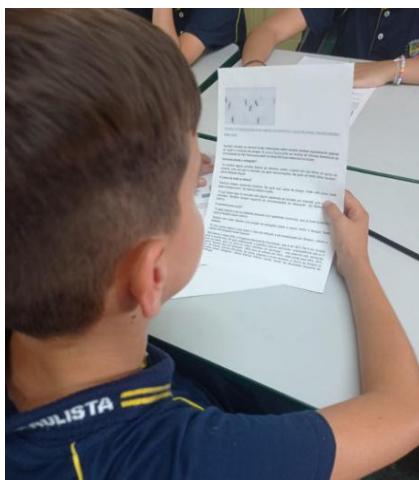
Na sistematização dos conceitos discutidos (desinformação, *fake news*, pós-verdade e infodemia), adotou-se uma prática colaborativa. A professora atuou como escriba, registrando na lousa as definições construídas coletivamente. A ausência destes termos nos dicionários físicos disponíveis em sala de aula motivou uma pesquisa online, introduzindo os estudantes a fontes confiáveis de consulta digital. Esta prática está em consonância com o que Lévy (1999) denomina de "inteligência coletiva", onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e distribuída.

O vídeo do canal *Smile and Learn* "O que são as *Fake news*? - Dicas para reconhecê-las - *Fake news* para crianças" serviu como recurso audiovisual para abordar o conceito de desinformação de maneira lúdica. Esta atividade provocou reflexões sobre o impacto negativo da disseminação de informações incorretas e a responsabilidade individual no compartilhamento de notícias. Muitos estudantes relataram que, até então, não tinham consciência das implicações de compartilhar conteúdos sem verificação prévia.

A análise crítica de notícias impressas e em formato digital, contendo exemplos de *fake news*, foi realizada por meio de rodas de leitura colaborativa e discussões. Esta atividade permitiu aos estudantes aplicarem o conhecimento adquirido, analisando o conteúdo das notícias e identificando possíveis manipulações ou distorções.



Figura 6 – Estudante analisa conteúdo em mídia impressa



Fonte: Elaboração própria.

A criação de um e-mail coletivo para a turma e a utilização da plataforma Padlet® para construção de murais interativos representaram uma introdução prática ao uso de ferramentas digitais colaborativas. Esta experiência familiarizou os estudantes com novas tecnologias e promoveu a cooperação e a criatividade. A inclusão de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual nesta atividade demonstrou o potencial inclusivo das tecnologias digitais no processo de aprendizagem.

A dramatização da professora com uma lupa na mão, como uma investigadora, fazendo alusão ao personagem Sherlock Holmes, serviu como estratégia para introduzir o conceito de verificação de fatos, alinhada a vertentes de pensamento que enfatizam a importância do jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo.

A atividade "caçadores de *Fake news*" consolidou as aprendizagens, permitindo aos estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos na análise crítica de informações. Apesar de desafios técnicos enfrentados devido ao bloqueio dos iPads da escola, a adaptação com o uso de notebooks emprestados demonstrou a flexibilidade necessária em ambientes educacionais tecnológicos.

A avaliação do processo foi contínua e participativa, valorizando a diversidade e promovendo a inclusão. Observou-se grande evolução no pensamento crítico dos estudantes e em suas práticas de uso da internet. A implementação desta sequência didática demonstrou o potencial das tecnologias digitais e da educação midiática na promoção do pensamento crítico e da responsabilidade digital entre os estudantes. Como afirma Castells (1999, p. 227), "o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos". Assim, esta experiência não apenas transmitiu conhecimentos sobre *fake news* e desinformação, mas também capacitou os estudantes a aplicarem esse conhecimento de forma prática e crítica em suas interações do cotidiano.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central de desenvolver e implementar uma sequência didática voltada para a alfabetização midiática e informacional de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, utilizando a plataforma Padlet® como ferramenta mediadora, foi alcançado através da aplicação de uma série de atividades estruturadas alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o ciclo de aprendizagem 4MAT e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Os resultados obtidos demonstraram a aplicabilidade da proposta em diversos aspectos. Observou-se um alto nível de engajamento e participação dos estudantes em todas as etapas, desde as rodas de conversa iniciais até as atividades de pesquisa e análise crítica de informações. Este envolvimento ativo corrobora com as teorias de aprendizagem construtivistas, principalmente em relação ao papel do estudante como protagonista na construção do conhecimento. As atividades propostas, como criação de murais digitais e as oficinas de *fact-checking*, se qualificam como exemplos concretos de como integrar as TDICs e pensamento crítico no currículo. Um aspecto notável foi a capacidade dos estudantes de transferir as habilidades adquiridas para contextos fora da sala de aula. Relatos de pais indicaram que alguns estudantes começaram a questionar informações recebidas em casa e nas redes sociais, demonstrando a aplicabilidade prática das competências desenvolvidas.

Um dos principais achados foi a evolução na capacidade dos estudantes de avaliar criticamente as informações encontradas online, habilidade fundamental em uma era da pós-verdade e das *fake news*, onde a capacidade de discernir entre fato e ficção tem se tornado cada vez mais tortuosa. A integração bem-sucedida de tecnologias como o Padlet® e outras ferramentas digitais demonstrou o potencial das TICs como mediadoras no processo de aprendizagem, promovendo colaboração e criatividade entre os estudantes.

As práticas, baseadas nos princípios do DUA, permitiram a participação efetiva de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas presentes na turma observada. Metodologicamente, a combinação do ciclo de aprendizagem 4MAT com os princípios do DUA representa uma abordagem pouco explorada na literatura, porém interessante para o design de sequências didáticas inclusivas e tecnologicamente integradas.

Apesar dos resultados positivos, é importante reconhecer algumas limitações do estudo. A pesquisa foi realizada em um contexto específico, com uma amostra limitada de estudantes, o que pode afetar a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Desafios técnicos, como o bloqueio dos iPads da escola, exigiram adaptações que influenciaram o desenvolvimento das atividades planejadas previamente pelo educador. Além disso, o período de implementação relativamente curto levando-se em consideração o contato diurno que os estudantes têm com os meios de comunicação em suas vivências fora da escola, pode limitar a avaliação dos efeitos a longo prazo da intervenção.

Considerando estas limitações e os achados da pesquisa, sugerimos algumas linhas de investigação para estudos futuros, como a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto a longo prazo desta intervenção em AMI entre estes estudantes e a expansão desta pesquisa para diferentes grupos levando-se em consideração diferentes faixas etárias, contextos socioeconômicos e demais marcadores sociais como gênero e raça, considerando as especificidades de cada grupo.

Acreditamos que os resultados deste estudo têm implicações para a prática educacional em diversos níveis. Para educadores, oferece um modelo replicável e adaptável para a integração da AMI no currículo do ensino fundamental, que pode ser utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e as habilidades digitais dos estudantes. Para gestores escolares, destaca o porquê de se investir em infraestrutura tecnológica e na formação continuada dos professores para lidar com as demandas da educação digital: a implementação de práticas em AMI requer insumos adequados e o corpo docente capacitado e confiante no uso dessas ferramentas. No âmbito das políticas educacionais, reforçam a necessidade de diretrizes que promovam a AMI como componente essencial da educação básica, uma vez que a incorporação dessas habilidades nos currículos e nas avaliações nacionais poderia impulsionar uma mudança sistêmica na forma como preparamos os estudantes para o mundo cada vez mais midiatisado, contribuindo para uma sociedade mais resiliente à desinformação.

À medida que avançamos em um mundo cada vez mais digitalizado, iniciativas como esta se tornam urgentes para formar uma sociedade criticamente capaz de participar plenamente na sociedade da informação, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais específicas.

## AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Quase 90% dos brasileiros admitem ter acreditado em *Fake News*.** Brasília: EBC, 2024 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-04/quase-90-dos-brasileiros-admitem-ter-acreditado-em-Fake-news>. Acesso em 10 out. 2024.

BARBOSA, M. do R. S. A.; VIAN JUNIOR, O. Letramento midiático: inserção do diálogo entre texto visual e verbal no ensino fundamental. **Calidoscópio**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 380-391, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4d39/841ff39d19de988422f9d059b8b3ef702c70.pdf>. Acesso em 01 de nov. 2024.

BITENCOURT, A. P.; VIAN JUNIOR, O. Mídia-educação no currículo do ensino fundamental e interfaces com as tecnologias e os multiletramentos. **Revista Odisseia**, Natal, v. 6, n. 2, p. 17-34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2021v6n2ID21988>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200008>. Acesso em: 31 de out de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 out. 2024.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2**. Estados Unidos da América: UDL, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 11 out. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERIGATTO, M. P. Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental. **Revista Observatório**, Tocantins, v. 6, n. 6, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n6a4pt>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Onde checar se é Fake News**. 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/painel-de-cheagem-de-Fake-news/onde-checar/>. Acesso em: 12 out. 2024.

DI FELICE, M.; TORRES, J. C.; YANAZE, L. K. H. Ecologia, mídia e pós-modernidade. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v. 18, p. 85-96, 2010. Disponível em: <https://revistacom-soc.pt/index.php/revistacomsoc/article/download/1477/1457/1671>. Acesso em: 15 out. 2024.

DUARTE, R.; MILLIET, J.; MIGLIORA, R. Projetos e práticas de mídia-educação nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e202710, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945202710>. Acesso em 26 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. **Dengue**: fake news que circulam nas redes sociais agravam o enorme problema de saúde pública. Rio de Janeiro: Jornal Nacional, 1 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/04/01/dengue-fake-news-que-circulam-nas-redes-sociais-agravam-o-enorme-problema-de-saude-publica.ghtml>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GABRIEL O PENSADOR. **Um só.** YouTube, 24 out. 2018. 1 vídeo (4:11 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xEHn1S0oOXQ>. Acesso em: 4 dez. 2025.

GOULART, A. O. da F.; DECACCHE-MAIA, E. Construção de um site como produto educacional: relações entre a pesquisa na sala de aula e a mídia digital. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 83-98, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37980>. Acesso em: 2 nov. 2024.

GRIZZLE, A. et al. **Alfabetização midiática e informacional:** diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, 2016. E-book. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em: 4 dez. 2025.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva.** São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIVINGSTONE, S., MASCHERONI, G.; STAKSRUD, E. European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. **New Media & Society**, Reino Unido, v. 20, n. 3, p. 1103-1122. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>. Acesso em: 14 out. 2024.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MCCARTHY, B.; MCCARTHY, D. **Teaching around the 4MAT® cycle:** designing instruction for diverse learners with diverse learning styles. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning:** theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MORIGI, V. J.; CORRÊA, F. Z.; GUIINDANI, J. F. Mídias escolares: a cidadania na prática da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 51-59, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v19i2p51-59>. Acesso em: 26 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil.** Brasília: Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 17 out 2024.

OCDE. **21st-Century Readers:** developing literacy skills in a digital world. Paris: PISA, OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a83d84cben>. Acesso em: 30 out. 2024.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Managing the COVID-19 infodemic:** promoting healthy behaviors and mitigating the harm from misinformation and disinformation. Genebra, Suíça: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/23-09-2020-managing-the-covid-19-infodemic-promoting-healthy-behaviours-and-mitigating-the-harm-from-misinformation-and-disinformation>. Acesso em 13 out 2024.

PADLET. **Colaboração visual para trabalho criativo e educação.** Estados Unidos: Padlet, 2025. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com>. Acesso em: 4 dez. 2025.

PRENSKY, M. Digital native, digital immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, Bradford, West Yorkshire, v. 9, n.5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age:** universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD. 2002.

RUAS, V. L. de O. F.; MACÊDO, J. A. de; CRISOSTOMO, E. Letramento de estudantes da educação básica na era das mídias digitais. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, Sergipe, v. 21, n. 3, p. 29-37, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2021.21.315802.29-37>. Acesso em: 28 out. 2024.

SMILE AND LEARN – PORTUGUÊS. **O que são as fake news? Dicas para reconhecê-las – fake news para crianças.** YouTube, 26 maio 2020. 1 vídeo (4:48 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xRWcW0RtYjY>. Acesso em: 4 dez. 2025.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, dez. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 nov. 2024.

## Contribuições dos autores

Clayton Ferreira dos Santos Scarella – Participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Lucimara Pereira de Araújo – Coleta de dados e escrita do texto.

Leandro Key Higuchi Yanaze – Coordenador do projeto.

## Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Alfabetização midiática e informational para todos: sequência didática mediada com a utilização do Padlet®”.



## Disponibilidade de Dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

**Revisão Gramatical por:**

Lucimara Pereira de Araújo

E-mail: [lucimara.araujo@unifesp.br](mailto:lucimara.araujo@unifesp.br)