

LETRAMENTO MIDIÁTICO E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: EXPLORANDO A RELAÇÃO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E A TECNOLOGIA

Alice Melo Xavier¹
Taís Steffenello Ghisleni²
Graziela Frainer Knoll³

Resumo

No cenário digital contemporâneo, a disseminação rápida de informações pela Internet foi intensificada pela aceleração tecnológica ocorrida na pandemia, o que ampliou a facilidade de produzir e consumir conteúdo e, ao mesmo tempo, a exposição a conteúdos de autenticidade incerta. Nesse contexto, o letramento midiático exige habilidades técnicas e, sobretudo, a capacidade de interpretar informações de forma crítica. Este estudo de revisão bibliográfica examina a relação entre o letramento midiático e o ambiente digital atual, articulando os conceitos de letramento midiático, letramento informacional e competências digitais. Foram analisadas produções publicadas entre 1999 e 2022, com prioridade para documentos de referência internacional, obras seminais do campo e estudos brasileiros recentes. O trabalho confronta duas perspectivas conceituais: Buckingham (2010) reconhece quatro aspectos formadores do conceito, representação, língua, produção e audiência, enquanto Ferrari, Machado e Ochs (2020) propõem três eixos, ler, escrever e participar. Apesar das diferenças, ambas convergem na exigência de compreender e refletir sobre o uso da tecnologia, e não somente de operá-la, considerando fenômenos como a desinformação e as fake news. Conclui-se que o letramento midiático só se sustenta criticamente quando articulado à compreensão da não neutralidade técnica das plataformas e a uma estética da educação crítica, capaz de tornar perceptível o que os dispositivos apagam.

¹ Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Franciscana - UFN. Mestranda em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: alicemeloxavier@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4734-8421>

² Doutora em Comunicação. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens na Universidade Franciscana – UFN. E-mail: taisghisleni@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5405-9492>

³ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com Pós-Doutorado no Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Mestre em Letras - Estudos Linguísticos (UFSM), Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM), Licenciada em Letras - Português e Literaturas (UFSM) e Bacharel em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda (UFSM). E-mail: grazi.fknoll@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6014-2188>.

Palavras-chave: Ensino; digital; mídia; educação; multiletramentos.

MEDIA LITERACY AND DIGITAL COMPETENCIES: EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN MEDIA LITERACY AND TECHNOLOGY

Abstract

In the contemporary digital scenario, the rapid dissemination of information through the Internet has been intensified by the technological acceleration experienced during the pandemic, which broadened both the ease of producing and consuming content and the exposure to material of uncertain authenticity. In this context, media literacy demands technical skills and, above all, the ability to interpret information critically. This literature review examines the relationship between media literacy and the current digital environment, articulating the concepts of media literacy, information literacy and digital competencies. Works published between 1999 and 2022 were analysed, prioritising international reference documents, seminal works in the field and recent Brazilian studies. The paper contrasts two conceptual perspectives: Buckingham (2010) recognises four shaping aspects of the concept, representation, language, production and audience, while Ferrari, Machado and Ochs (2020) propose three axes, reading, writing and participating. Despite their differences, both converge on the requirement to understand and reflect on the use of technology, rather than merely operating it, taking into account phenomena such as misinformation and fake news. It is concluded that media literacy is only critically sustainable when articulated with an understanding of the non-neutrality of platform technologies and with an aesthetics of critical education, capable of making perceptible what these devices erase.

Keywords: Teaching; digital; media; education; multiliteracy.

1 Introdução

Atualmente vivemos uma era cada vez mais digital, ou seja, na qual novas plataformas de comunicação e tecnologias são criadas, e os dados de nossas atividades estão crescentemente sendo digitalizados. Todavia, a entrada de um novo desenvolvimento não apaga os avanços anteriores, somando-se a eles na construção de uma cultura digital e integrada. Por isso, é preciso uma construção de conhecimento que colete informações de meios diferentes entre si para o melhor entendimento das mensagens, considerando que “todos os meios são extensões de nós mesmos, ou traduções de alguma parte de nós em termos de materiais diversos, o estudo de um meio qualquer nos ajuda a compreender os demais” (McLuhan, 1974, p.110).

A introdução de novas tecnologias e plataformas sociais aumenta a variedade de formatos das mensagens multimídia, de forma que se fazem necessárias rápidas atualizações para entender a forma de compartilhamento das mensagens. Ter acesso às chamadas mídias não é uma garantia de fluência nos processos necessários para uma experiência efetiva (Ferrari; Machado; Ochs, 2020). Mais que presença e alcance, é necessário maturidade e responsabilidade para lidar com as ferramentas disponíveis, por causa dos novos papéis dos espectadores que, segundo Strutzel (2015), saíram de uma posição relativamente passiva para se tornarem produtores e receptores de conteúdo (*producers*).

Há tantas informações disparadas simultaneamente que diversos autores, como Gabriel (2021), teorizam que vivemos em meio a uma economia da atenção, isto é, a ideia de que “a atenção é um recurso finito, e conforme a quantidade de informação aumenta no ambiente que nos cerca, não conseguimos prestar atenção em tudo e passamos cada vez mais rapidamente por nossas fontes de informação” (Gabriel, 2021, p.41). Com essa atenção cada vez mais escassa, se faz necessário o entendimento dessas fontes informativas, indo além da leitura superficial de forma a compreender verdadeiramente o sentido da mensagem.

Diante disso, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sinaliza a importância do direito à comunicação e necessidade de uma alfabetização midiática e informacional de modo a auxiliar na tomada de decisões conscientes por parte da população. No tratado de 2016, a organização esclarece que é preciso reproduzir as habilidades básicas necessárias para utilizar as mídias e, além disso, fazer a interpretação dessas comunicações, sendo o pensamento crítico altamente valorizado no conceito de letramento midiático, de forma a reduzir as disparidades surgidas entre aqueles que “são e os que não são capazes de encontrar, analisar e avaliar de maneira crítica, além de aplicar a informação e o conteúdo midiático na tomada de decisão” (Grizzle, 2016, p. 13). Dessa forma, no século XXI, torna-se necessária uma educação voltada para a utilização e interpretação dos textos e mensagens presentes nas redes.

Conforme as pessoas são afetadas pelas mídias, são necessários estudos que forneçam perspectivas ao trabalho docente e ajudem a construir leitores críticos para lidar com os meios de comunicação. Assim, o objetivo deste trabalho é relacionar o conceito de letramento midiático com o contexto digital contemporâneo. Para isso,

serão discutidos os conceitos de letramento midiático, letramento informacional e competências digitais, como perspectiva de inclusão social e formação do espírito crítico na atualidade.

As habilidades relacionadas à cultura digital se mostram especialmente vitais em um momento em que a presença das tecnologias digitais permeia ainda mais intensamente nossas vidas. Ao oportunizar o letramento midiático, a escola está investindo no desenvolvimento de estudantes mais criteriosos e perspicazes sobre o uso e as implicações da tecnologia e dos meios de comunicação, atributos que desempenham um papel fundamental no exercício pleno da cidadania.

Diante desse intuito, este trabalho consiste em uma pesquisa exploratória, com levantamento bibliográfico. Segundo Gil (2008), o método permite ao pesquisador a investigação e sistematização de uma gama de fenômenos, organizando o conhecimento que está disperso. A pesquisa exploratória e bibliográfica constitui um método precursor no processo de investigação científica, envolvendo a exploração minuciosa e sistemática de fontes bibliográficas, como livros e artigos, com o intuito de compreender e delinear o campo de estudo em questão. A partir disso, foram levantados os conceitos de letramento, letramento midiático e competências digitais, por meio da análise crítica e da síntese das informações colhidas. Após esse processo, foram feitas relações entre os conceitos encontrados, com a reflexão crítica e contextualizada dos dados.

Cabe explicitar, neste ponto, o problema de pesquisa que orienta a revisão: de que modo o conceito de letramento midiático, formulado majoritariamente entre o final dos anos 1990 e os anos 2010, permanece operante quando as redes deixam de ser descritas como espaços de inteligência coletiva orgânica e passam a ser compreendidas como infraestruturas privadas, algorítmicas e economicamente orientadas? A pergunta desloca a discussão de uma perspectiva instrumental, centrada no que o sujeito precisa saber fazer, para uma perspectiva político-estética, voltada ao que os dispositivos deixam ver, ao que fazem desaparecer e ao modo como a educação pode tornar essa operação perceptível.

O recorte da revisão foi delimitado a partir de quatro critérios explícitos. O primeiro é o critério temporal: foram consideradas produções publicadas entre 1999, ano de *Cibercultura*, de Pierre Lévy, marco da formulação otimista da inteligência coletiva, e 2022, ano da versão mais recente do DigComp, o que permite acompanhar

o deslocamento das expectativas depositadas nas redes ao longo de duas décadas. O segundo é o critério de natureza da fonte: privilegiaram-se documentos normativos e de referência de organismos internacionais (UNESCO e União Europeia), obras seminais do campo dos estudos de mídia e educação e produção brasileira recente, de modo a articular a formulação conceitual à sua tradução em política pública e à sua recepção local.

O terceiro critério é o de centralidade conceitual: foram selecionados autores que formulam definições operatórias de letramento, letramento midiático, letramento informacional ou competência digital, e não apenas aqueles que os mencionam. Assim, Soares (2014) responde pela definição de letramento; Buckingham (2010) e Ferrari, Machado e Ochs (2020) pelas duas sistematizações do letramento midiático confrontadas neste trabalho; Grizzle (2016) e Lucas, Moreira e Trindade (2022) pelos quadros de referência institucionais; e Lévy (1999) e McLuhan (1974) pelas matrizes teóricas cuja atualização se pretende discutir. O quarto critério é o de tensionamento crítico: foram incorporados autores que permitem responder à segunda metade do problema de pesquisa, isto é, que descrevem as redes como infraestruturas atravessadas por poder, opacidade algorítmica e economia política (Van Dijck, Poell e De Waal, 2018; Silveira, 2019; Noble, 2018; Zuboff, 2021), aos quais se soma Rancière (2009), cuja noção de partilha do sensível fornece o vocabulário para formular a resposta pedagógica proposta na seção final.

Não se pretende, portanto, um mapeamento exaustivo da produção do campo, mas uma revisão delimitada e argumentativa, organizada em torno de uma tese: a de que o letramento midiático precisa ser reformulado à luz da crítica das plataformas e ancorado em uma estética da educação crítica. Ficam fora do escopo, por consequência, os estudos empíricos de aplicação escolar de programas de educação midiática, as pesquisas de recepção e a literatura específica sobre inteligência artificial generativa, que demandariam recortes metodológicos próprios.

2 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO MIDIÁTICO

A maioria da população entende como significado de letramento as habilidades mais básicas do processo de alfabetização escolar: os atos de ler e escrever. Embora essas duas habilidades sejam deveras importantes para a vivência em sociedade, é preciso mais do que apenas aplicá-las em suas condições mais simples, visto que a

alfabetização “implica a habilidade de fazer algo com a informação” (Grizzle, 2016, p. 46), dando assim ao indivíduo o poder de escolha quanto às decisões tomadas com o conhecimento obtido. Dessa forma, pode-se entender o conceito de letramento como:

Desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (Soares, 2014, s/p.)

A compreensão do que se está lendo e/ou escrevendo é uma parte determinante na tradução das mensagens, pois “pensamento crítico, questionamentos aos mitos, necessidade de registros materiais não podem ser atribuídos apenas à criação de uma tecnologia comunicacional” (Regis; Audi; Maia, 2014, p. 3) As transformações provocadas pelas tecnologias e pela mídia na sociedade são tão profundas que, hoje, seria impossível pensar em sociedade e em processos de leitura e escrita sem incluir os efeitos da mídia nesse contexto, e vice-versa. Isso condiz com a premissa de McLuhan (1974), segundo a qual o meio é a mensagem, ou seja, o meio de comunicação é parte determinante da mensagem e da maneira como essa é transmitida, podendo alterar de forma decisiva sua percepção.

A formulação de McLuhan, contudo, não deve ser lida como constatação neutra. Afirmar que o meio é a mensagem implica reconhecer que todo dispositivo técnico inscreve uma forma de percepção e, ao fazê-lo, autoriza determinados enunciados e inviabiliza outros. A mediação, nesse sentido, nunca é apenas passagem: é seleção, hierarquização e, no limite, apagamento. Quando McLuhan escreve, em 1974, os meios em questão eram infraestruturas de difusão relativamente estáveis e publicamente identificáveis. As plataformas contemporâneas, ao contrário, operam por classificação algorítmica de conteúdos segundo critérios privados e não auditáveis. A mesma proposição adquire, assim, um peso político que o texto original não tematizava.

É precisamente esse deslocamento que exige cautela diante da noção de mediação, e é para descrevê-lo que se recorre a quatro contribuições. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) fornecem o conceito de sociedade da plataforma, que permite nomear o arranjo em que datificação, mercantilização e seleção algorítmica passam a organizar a vida social, respondendo à pergunta sobre o que substituiu a arquitetura distribuída suposta pelo conceito original de letramento midiático. Silveira (2019) especifica o mecanismo dessa seleção ao mostrar como ela converte decisões políticas em aparente

resultado técnico, o que explica por que a opacidade não é falha corrigível, mas condição de funcionamento. Noble (2018) oferece a demonstração empírica que sustenta o argumento: sistemas de busca reproduzem e amplificam hierarquias raciais e de gênero, apresentando como relevância neutra aquilo que é um recorte socialmente situado. Zuboff (2021), por fim, identifica o interesse econômico que torna esse arranjo estável, ao situar a extração de dados comportamentais como núcleo de um regime de acumulação em que a atenção do usuário é modelada, e não somente disputada.

Disso decorre uma consequência importante para o argumento aqui desenvolvido: os aparatos digitais produzem apagamentos no mesmo movimento em que medeiam. O que não é indexado, o que é despriorizado no *feed*, o que é moderado sem justificativa pública ou o que não encontra tradução nos formatos disponíveis simplesmente não se torna visível. Nesse regime, aquilo que se apresenta como plano orgânico (a conversa espontânea, a comunidade que se forma, a tendência que emerge) é, com frequência, um falso orgânico, efeito simulado de espontaneidade produzido por decisões de arquitetura, ranqueamento e monetização. Reconhecer essa simulação é condição para que o letramento midiático não se reduza a uma pedagogia da boa utilização das ferramentas.

Jenkins (2009) defende que não se deve supor que uma pessoa que consome o conteúdo das mídias é de fato letrada para lidar com esses meios de comunicação. Assim, se faz necessária uma educação voltada para a compreensão das mensagens da mídia, assim sendo cunhado o conceito de letramento midiático. Esse conceito é definido pela UNESCO em seu documento sobre o assunto da seguinte maneira:

Compreensão e uso das mídias de massa de maneira incisiva ou não, incluindo um entendimento bem-informado e crítico das mídias, das técnicas que elas empregam e dos seus efeitos. Também inclui a capacidade de ler, analisar, avaliar e produzir a comunicação em uma série de formatos de mídia (por exemplo, televisão, mídias impressas, rádio, computadores etc.). Pode ainda ser compreendida como a capacidade de decodificar, analisar, avaliar e produzir comunicações de diversas formas. (Grizzle, 2016, p. 186).

Buckingham (2010) mapeia quatro aspectos fundamentais tidos como componentes essenciais do letramento midiático, sendo eles: representação, língua, produção e audiência. A representação se refere à qualidade que as mídias têm de representar o mundo, introduzindo valores e ideologias implícitos daqueles que produzem as informações (Buckingham, 2010). É necessário que o usuário avalie a autoridade, a confiabilidade e as tendências de ideias daqueles que produzem os

conteúdos midiáticos, pois existem recortes de mundo variáveis que influenciam as perspectivas dadas às informações.

Já a língua refere-se ao fato de que “um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas também compreender como ela funciona” (Buckingham, 2010, p. 50). Isso significa que, além da gramática, é preciso entender os códigos e as suas convenções de uso, saber ler entrelinhas, a fim de compreender as mensagens efetivamente. Exemplos de linguagem podem ser tidos através do uso dos emojis, que são uma linguagem imagética não-verbal ou também nas convenções sociais que representam o riso no texto escrito, que segundo Gragnani (2021) foi passando por diversas flexões desde livros, gibis, até chegar no meio digital, onde foi se alterando ao ponto de até mesmo o uso de letras maiúsculas ou minúsculas simbolizar o tom da voz em uma conversa.

Já o aspecto de produção envolve “saber quem está comunicando para quem e por quê” (Buckingham, 2010, p. 50), pois há motivos comerciais cada vez mais ligados aos conteúdos, muitas vezes sendo invisíveis para o usuário. Esse é um aspecto importante, também, para a segurança da navegação na Internet, porque atualmente as pessoas têm uma facilidade maior de produzir seus próprios conteúdos, o que pode resultar desde em conteúdos mais ricos e profundos sobre um assunto, até no compartilhamento de experiências e informações incompletas ou falsas.

Por último, o aspecto audiência envolve as questões referentes à consciência da posição do público enquanto leitores. Dessa forma, “significa saber como a audiência é alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia” (Buckingham, 2010, p. 50). Assim, é preciso reconhecer as diversas formas como as pessoas usam as mídias no cotidiano e como deixam informações sobre si mesmas nos algoritmos por seu uso.

Paralelamente, Ferrari, Machado e Ochs (2020) propõem uma abordagem para a educação midiática composta de três eixos: ler, escrever e participar. Essas competências visam permitir que as pessoas tenham meios de entender e participar do mundo de uma forma ativa e saudável, sistematizada da seguinte forma:

Figura 1- Competências da educação midiática.



Fonte: Guia da educação midiática (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, s/p.)

A competência retratada no eixo ler (Ferrari; Machado; Ochs, 2020) busca desenvolver habilidades de leitura crítica e curadoria, de forma a compreender o conhecimento e avaliar a qualidade das informações encontradas. Dessa forma, está ligada ao letramento informacional e à checagem de fatos, utilizando as informações encontradas de forma responsável.

Já o eixo escrever (Ferrari; Machado; Ochs, 2020) está diretamente ligado à autoexpressão, de forma dominar habilidades de produção de mensagens em diversos formatos, entendendo as particularidades e limites das ferramentas e ser capaz de fazer as adaptações necessárias. Envolve, também, a defesa dos argumentos e escolhas criativas, assim como praticar a autoanálise enquanto emissor de informações.

Por último, o eixo participar (Ferrari; Machado; Ochs, 2020) envolve a fluência digital como forma de acessar as ferramentas digitais e adaptar-se a elas. Dessa forma, torna-se possível a criação de um repertório básico de habilidades, permitindo produzir, compartilhar e selecionar conteúdos, colaborando com a sociedade.

O conceito de alfabetização midiática envolve muito mais do que apenas saber operar um computador ou *smartphone* e fazer pesquisas na Internet, embora esse seja geralmente o começo básico das habilidades necessárias. É preciso uma noção crítica sobre os conteúdos aos quais se está exposto e sobre o que se produz e reproduz, pois

a Internet é uma rede cada vez mais construída pela inteligência coletiva (Lévy, 1999), especialmente diante das facilidades atuais de produção de conteúdo.

A alfabetização midiática muitas vezes é confundida com a alfabetização informacional, que é definida pela UNESCO como a “habilidade de reconhecer quando as informações são necessárias e como localizá-las, avaliá-las, utilizá-las de forma eficaz, assim como comunicá-las em seus diversos formatos” (Grizzle, 2016, p.185). A alfabetização informacional pode ser entendida como um componente da alfabetização midiática e vice-versa, pois ambos são processos complementares. A soma e harmonização desses tipos de alfabetização é chamada pela UNESCO com Alfabetização midiática e informacional (AMI) que reúne as competências dos conceitos anteriores em prol de reconhecer a importância de todas as formas de mídia, provedores de informação, conhecimentos orais, entre outros, garantindo a preservação de todas as formas de conhecimento.

Na formação de mensagens atual, ocorre uma combinação de códigos de linguagem, tanto escrita, quanto oral, formatos comunicacionais (escrita, imagem, audiovisual, entre outros) e meios de difusão, o que torna as capacidades de entender as mensagens e respondê-las tão importante. Considerando que a sociedade se orienta a partir de processos comunicacionais, ser capaz de traduzi-las é uma “condição fundamental para o acesso às atuais sociedades do conhecimento” (Grizzle, 2016, p. 44) para garantir o local dos indivíduos nas estruturas sociais.

A referência à inteligência coletiva exige, entretanto, uma qualificação histórica. Quando Lévy formula o conceito, em 1999, a internet ainda se organizava em protocolos abertos, listas, fóruns e páginas pessoais, e a hipótese de uma inteligência distribuída, cooperativa e emancipatória tinha o estatuto de projeto e de desejo. Passadas duas décadas, o que se consolidou não foi essa arquitetura distribuída, mas um oligopólio de plataformas proprietárias cuja lógica de funcionamento é o engajamento mensurável. A coletividade permanece, mas não é orgânica: ela é mediada por sistemas de recomendação que selecionam com quem falamos, o que vemos e em que ordem.

Assim, sustenta-se aqui que a inteligência coletiva não deve ser tomada como descrição do presente, e sim como horizonte normativo contra o qual o presente pode ser medido. As redes atuais frequentemente não constroem conhecimento comum: elas fragmentam públicos, recompensam a intensidade afetiva em detrimento da

consistência argumentativa e convertem a controvérsia em métrica. A desconstrução do conhecimento, nesses ambientes, não é acidente ou mau uso, mas efeito previsível de uma arquitetura que otimiza permanência e não compreensão. Manter Lévy no argumento, portanto, tem valor crítico e não celebratório: a distância entre o que a rede prometeu e o que a plataforma entregou é exatamente o objeto que o letramento midiático precisa tornar inteligível.

3 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO MIDIÁTICO NA CONTEMPORANEIDADE

Na sociedade atual, pode-se reconhecer a existência de um fosso digital, isto é, “o abismo entre os segmentos com acesso às tecnologias digitais e aqueles sem acesso” (Kartajaya; Setiawan; Kotler, 2021, p. 79), pois embora haja maior disponibilidade e acessibilidade aos meios de comunicação, outros fatores impedem uma digitalização plena, como o custo de acesso e a complexidade dos sistemas, porque para nações com uma economia subdesenvolvida, não ocorre um acompanhamento dos avanços tecnológicos em sua totalidade ou de forma igualitária. Além disso, Kartajaya, Setiawan e Kotler (2021) assinalam que um dos fatores mais decisivos para a criação desse fosso digital é a resistência de pessoas ao uso das tecnologias.

Existe uma polarização sobre os benefícios e ameaças da digitalização, embora seja indicado que “o fosso digital continuará a existir se não cuidarmos dos riscos e não exploramos as possibilidades” (Kartajaya; Setiawan; Kotler, 2021, p. 79). Paralelamente, Buckingham (2010) apresenta um ponto de vista parecido sobre a polarização do debate sobre o uso de tecnologias na educação, explicando que existe uma corrente de pensamento que tem receio de que a utilização de meios digitais desfaça de forma prejudicial as estruturas de ensino, enquanto outros defendem que a educação está em atraso se não as utilizar.

Se a arquitetura das plataformas produz visibilidades seletivas, é coerente que os fenômenos mais visíveis da crise informacional contemporânea sejam também os mais rentáveis para essa arquitetura. Os conceitos discutidos a seguir (desinformação e fake news, infodemia e desinfodemia, pós-verdade) não constituem uma lista de problemas justapostos, mas três escalas distintas de um mesmo processo. As fake news dizem respeito à unidade de conteúdo e à intencionalidade de quem a produz; a infodemia e a desinfodemia dizem respeito ao ambiente e à sua dinâmica de circulação;

a pós-verdade diz respeito ao regime de validação, isto é, aos critérios pelos quais uma afirmação passa a ser aceita como verdadeira. Percorrer as três escalas nessa ordem, do conteúdo ao ambiente e deste ao critério, permite sustentar o argumento central deste trabalho: o problema não se resolve no plano da checagem individual, porque não está localizado apenas no conteúdo.

Essa distinção entre escalas fica particularmente nítida quando a desinformação deixa de ser efeito colateral da circulação em rede e passa a ser empregada deliberadamente como instrumento de disputa geopolítica. Ao analisarem a guerra de narrativas entre Rússia e Ucrânia, Vasconcelos Junior, Galvão dos Santos, Bortoluzzi e Ghisleni (2025) observam que:

A exploração das novas plataformas de mídia para a condução da guerra de informação (propaganda, desinformação, uso de notícias falsas, mídias sociais e meios de comunicação) é um dos aspectos mais marcantes da "guerra híbrida". Percebe-se, portanto, que a evolução dos meios de comunicação tem tornado cada vez mais eficaz o emprego da informação como uma arma. (Vasconcelos Junior et al., 2025, p. 9).

A formulação é decisiva para o argumento aqui sustentado porque desloca o estatuto do dispositivo técnico. Se a informação pode ser empregada como arma, e se é a própria evolução dos meios que torna esse emprego mais eficaz, então a plataforma não é um canal indiferente ao conteúdo que transporta: sua arquitetura é condição de possibilidade da operação. Os autores demonstram, ademais, que essa disputa se trava simultaneamente por adição e por subtração. Por adição, mediante a fabricação e a recontextualização de imagens e vídeos; por subtração, mediante o bloqueio estatal de plataformas e a criminalização do uso da palavra "guerra" pela imprensa independente. Mediação e apagamento operam, portanto, como faces de um mesmo processo, o que confirma a insuficiência de uma abordagem que trate a técnica como instrumento neutro à espera de bom uso.

Anteriormente à popularização da Internet, os processos de pesquisa de informações eram mais complicados por diversas questões, por exemplo, acesso a cópias físicas de livros. Atualmente, os buscadores, isto é, “empresas que trabalham apresentando resultados relacionados aos termos buscados” (Strutzel, 2015, p. 209) trazem as informações que o leitor pesquisa, sendo necessário, portanto, a este indivíduo saber filtrar e discernir quais dessas informações são relevantes para seu contexto. Uma das maiores importâncias em ser letrado midiaticamente na atualidade

é tornar o leitor capaz de distinguir informações falsas das verdadeiras que chegam até si, pois se acha todo tipo de fontes de informação na Internet.

As chamadas *fakes news* “referem-se à divulgação de notícias falsas, publicadas com a intenção de obter ganhos” (Gabriel, 2018, p. 120), sendo esses ganhos variados a depender da intenção do emissor, como poder político e financeiro, por exemplo. A autora sinaliza que o ambiente digital apresenta uma facilidade de produção do conteúdo pelos leitores de forma anônima, o que torna difícil o rastreio do ponto de origem das fake news, que podem causar danos em escalas variadas.

Os usuários das redes apresentam uma margem muito maior para a interação atualmente do que tinham nos primórdios das redes. Porém, estão mais vulneráveis do que imaginam, sinaliza Fonseca (2021), pois o ecossistema das redes estimula uma superexposição sistemática a informações, criando uma tendência de displicência em relação aos cuidados básicos com a segurança e a privacidade dos leitores nos ambientes digitais. Gabriel (2018) chama atenção também para outro fenômeno:

Apesar da desinformação poder ser causada por fake news, é importante salientar que outros problemas de comunicação podem causar também desinformação, de forma não intencional. Exemplos disso ocorrem no caso de interpretações errôneas de fatos, ou erros, no processo de repassar informações. (Gabriel, 2018, p. 122).

A autora ainda salienta o número crescente de grupos especializados em identificação e combate das *fakes news*, a fim de auxiliar o leitor a entender sobre os processos de criação e intencionalidade dessa categoria de informações e, de certa forma, auxiliar no pensamento crítico e discernimento do que é relevante e desmentir o que não é verdade. Nessa esfera, o letramento midiático é uma habilidade cada vez mais essencial no cotidiano, de forma a ler o contexto e aproveitar da melhor forma possível a riqueza de possibilidades do ambiente digital.

Nos últimos tempos, principalmente no contexto da pandemia de Covid-19 iniciada em 2020, outros conceitos têm sido explorados no campo do letramento e da educação midiática, tais como pós-verdade, infodemia e desinfodemia. Os conceitos acabam se relacionando por serem referentes a disseminação e interpretação de informações, se aplicando a diversos fenômenos de nossa sociedade. O conceito de infodemia refere-se diretamente ao “ambiente de excesso de informações, nem sempre de qualidade, que faz com que as pessoas tenham mais dificuldade para encontrar fontes e orientações confiáveis quando precisam” (Ferrari; Machado; Ochs, 2020, p.

21). Essa enxurrada de informações causa dúvidas ao público sobre sua veracidade, visto que é filtrar essas informações. Já o termo desinfodemia refere-se, em síntese, a um grande volume de informações falsas que buscam confundir e enganar a população, muitas vezes mascarando-se no meio de informações verídicas ou imitando o formato de fontes confiáveis (Posetti; Bontcheva, 2021).

De certa forma, a infodemia permite que o público fique vulnerável à desinfodemia, sendo esta última, muitas vezes, desencadeada através de áudios, textos, imagens ou vídeos. Posetti e Bontcheva (2021) sinalizam quatro formas principais pelas quais a desinfodemia se alastra: construção de narrativas e memes emotivos, onde imagem e texto misturam referências com opiniões pessoais; sites e identidades oficiais fabricadas, onde são plagiados veículos oficiais ou criadas identidades novas que parecem plausíveis; imagens e vídeos fraudulentos, adulterados, fabricados ou descontextualizados, criados sob medida para gerar viralização de compartilhamentos e, por último, infiltração de desinformação e campanhas orquestradas, onde buscam criar discórdia em comunidades já criadas como forma de obter ganhos políticos ou financeiros, através do uso de bots, spam ou outros recursos.

Outro fator importante na disseminação de informações é a existência do conceito de pós-verdade, isto é, uma situação em que as pessoas negligenciam informações verdadeiras, passando a “ignorar fatos objetivos ou dar menos importância a eles do que suas crenças pessoais” (Gabriel, 2018, p. 123). A pós-verdade, na visão de Gabriel (2018), está conectada ao viés cognitivo humano da confirmação, pois as pessoas conseguem encontrar fatos que reconhecem suas crenças e apoiam seus argumentos, ignorando muitas vezes as informações que podem contradizê-las. É um cenário perigoso, pois aumenta o número de adeptos a uma ideia que pode ser inverídica, tomando grandes proporções sociais, muitas vezes mal fundamentadas.

Convém, todavia, não atribuir a pós-verdade exclusivamente ao viés cognitivo individual. O viés de confirmação é uma disposição humana antiga; o que é historicamente novo é a existência de infraestruturas que o identificam, o mensuram e o exploram sistematicamente como recurso econômico. Descrever o fenômeno apenas em termos psicológicos transfere ao usuário a responsabilidade por um efeito que é, em larga medida, produzido pelo desenho dos sistemas. É nesse ponto que se torna visível o limite de uma educação midiática concebida como treinamento de checagem: verificar fontes é necessário, mas insuficiente quando a própria hierarquia do que se

torna verificável é definida por um agente privado. Retomando as três escalas do conteúdo, do ambiente e do critério, conclui-se que a resposta pedagógica precisa alcançar a terceira delas, razão pela qual a discussão sobre competências, tratada a seguir, será submetida a exame crítico.

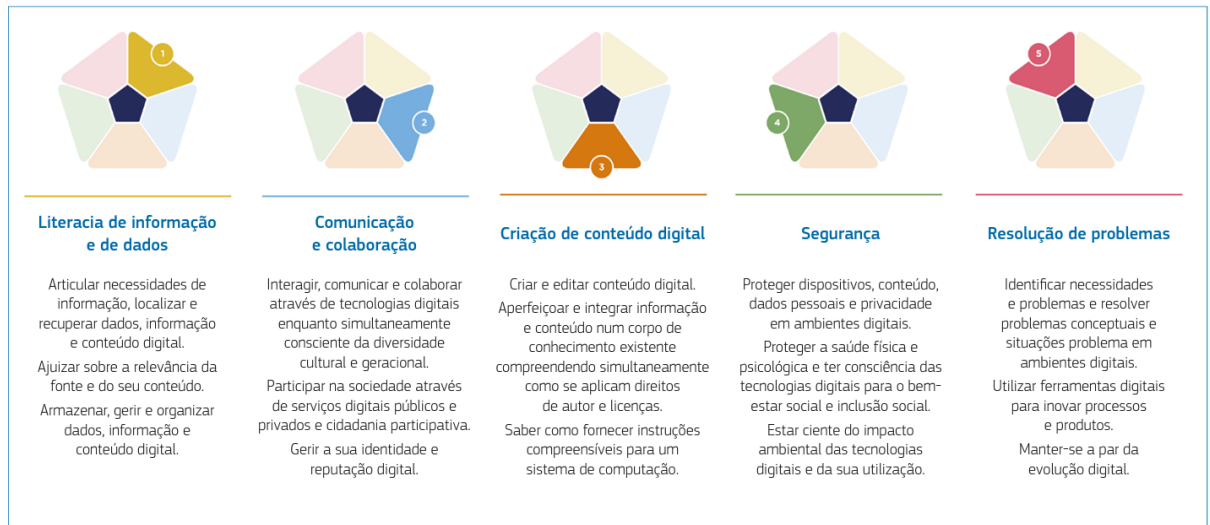
4 AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Em 2010, a União Europeia elaborou um guia sobre as competências digitais, devido ao reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento econômico e social do bloco. O guia conhecido como "DigComp", *Digital Competence Framework for Citizens*, se tornou um quadro de referência, definindo um conjunto de competências essenciais para a vida pessoal, profissional e social no mundo digital.

O documento tem sido atualizado periodicamente e, na versão de 2022, as competências foram agrupadas em cinco eixos: letramento informacional, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança e resolução de problemas.

Nesse documento, letramento informacional corresponde à capacidade de buscar, avaliar, gerenciar e compartilhar informações e dados de maneira crítica e ética. Comunicação e colaboração correspondem à habilidade de se comunicar e colaborar efetivamente por meio de tecnologias digitais, como sites de redes sociais, aplicativos, plataformas de mensagens e ferramentas de videoconferência, por exemplo. Criação de conteúdo digital refere-se à capacidade de criar, editar e publicar conteúdo digital, como textos, imagens e vídeos. Segurança consiste na capacidade de proteger a privacidade e a segurança dos dados pessoais, bem como de identificar e prevenir riscos de segurança durante o uso das tecnologias. Resolução de problemas refere-se às formas de identificar necessidades e solucionar problemas em ambientes digitais, mantendo-se atualizado quanto a processos, produtos e ferramentas.

Figura 2- Competências digitais.



Fonte: DigComp 2.2 (Lucas; Moreira; Trindade, 2022, p.7).

Ainda sobre as competências digitais, o documento prevê diferentes níveis de proficiência, isto é, o nível de conhecimento do indivíduo sobre o assunto. Assim, as competências apresentam uma escala de modo a entender melhor o nível de habilidade do indivíduo em cada uma das competências reconhecidas, pois existem diferenças no domínio dessas habilidades. Sendo assim, a escala se organiza de forma crescente, organizada em quatro níveis: básico (1 e 2), intermediário (3 e 4), avançado (5 e 6) e altamente especializado (7 e 8). Cada competência apresenta suas características específicas dentro desta escala.

Para entender melhor o cenário digital, o documento conceitua e define alguns termos, como o próprio ambiente digital, que é compreendido como “um contexto, ou um “local”, tornado possível por tecnologia e dispositivos digitais, geralmente transmitido pela Internet, ou outros meios digitais” (Lucas; Moreira; Trindade, 2022, p. 51). Dessa maneira, esse espaço é utilizado para interação com outros indivíduos e como local para disseminação de conteúdo produzido por estes. Já os conteúdos digitais são compreendidos como “qualquer tipo de conteúdo que existe sob a forma de dados digitais codificados num formato legível por máquina, que podem ser criados, visualizados, distribuídos, modificados e armazenados por meio de tecnologias digitais” (Lucas; Moreira; Trindade, 2022, p. 51).

O termo tecnologia digital engloba “qualquer produto ou serviço que possa ser utilizado para criar, visualizar, distribuir, modificar, armazenar, recuperar, transmitir e receber informação, eletronicamente, num formato digital” (Lucas; Moreira; Trindade, 2022, p. 53). O conceito abrange um cenário mais generalizado, que envolve

as redes de computadores (como a Internet), serviços realizados nas redes, softwares, hardwares, dispositivos, tais como celulares ou computadores e seus conteúdos digitais. Ainda, as chamadas tecnologias digitais podem ser compreendidas como ferramentas digitais ((Lucas; Moreira; Trindade, 2022) quando utilizadas de maneira a cumprir um objetivo ou desempenhar uma função específica, por exemplo, criar um conteúdo, processar uma informação, entre outros usos.

As competências reconhecidas no documento são consideradas essenciais para a participação ativa na sociedade e na economia digitais, e o DigComp tem sido amplamente adotado na Europa como um quadro de referência para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais, de formação profissional e de emprego. Dessa maneira, a União Europeia tem trabalhado iniciativas para melhorar as competências digitais da população, como o programa "Digital Europe", que tem como objetivo investir em tecnologias digitais inovadoras e apoiar a transformação digital de empresas e setores públicos. A UE também está investindo em programas de educação e formação em competências digitais, para garantir que as pessoas estejam preparadas para as oportunidades e desafios da era digital. Em suma, as competências digitais são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional na sociedade atual, e a divulgação desse documento orientador é um reconhecimento de sua importância ao definir um conjunto de competências essenciais e investir em programas para aprimorá-las.

A adoção ampla do DigComp, contudo, merece leitura crítica. O quadro europeu organiza a competência digital em termos de proficiência individual mensurável, escalonada em oito níveis, e justifica-se explicitamente pela sua contribuição ao desenvolvimento econômico do bloco. Trata-se de uma escolha que não é neutra: ao formular a relação com a técnica como atributo do sujeito, o documento tende a deslocar para o indivíduo a responsabilidade por navegar ambientes cuja opacidade foi decidida por outros. Não há, no quadro, competência correspondente à interrogação das próprias plataformas. Auditar um critério de ranqueamento, reivindicar transparência algorítmica ou recusar um serviço são ações que não encontram lugar na escala.

Essa observação não invalida o instrumento, que oferece uma sistematização útil e amplamente comparável. Ela indica, porém, que o vocabulário das competências opera melhor como descrição de habilidades do que como teoria crítica da mediação

técnica. Aproximando-o da tradição da educação crítica, seria necessário acrescentar às cinco áreas do DigComp uma dimensão propriamente política: a capacidade de perceber a infraestrutura como construção histórica e interessada, e não como paisagem natural do presente. É essa dimensão que a próxima seção procura desenvolver.

5 O CONTEXTO DIGITAL CONTEMPORÂNEO

É preciso ter em mente que, na era da Internet, informação e conhecimento apresentam diferentes significados. A rede permite acesso a um número infinito de informações distintas, acessíveis por diversos suportes e muitas vezes a partir do interesse dos leitores. Já o conhecimento não é tão facilmente obtido, é uma construção atrelada a alguma necessidade específica. De certa forma, essa diferença resulta em uma certa limitação ao saber:

Ao restringir a exposição a conteúdos que usuários já estão predispostos a aceitar, temos menos oportunidades de nos depararmos com informações surpreendentes que contrariam as nossas expectativas. Contudo, a criatividade e a inovação frequentemente são o resultado da relação entre ideias até então inesperadas, ou mesmo incompatíveis. (Fonseca, 2021, p. 145).

Gabriel (2018) explica que os processos de copiar, transformar e combinar foram base do processo de inovação humano, de forma que a digitalização das informações para a posterior construção do conhecimento aumenta de forma exponencial as chances de descobrir e propagar inovações. Dessa forma, o conhecimento pode ser produzido de forma coletiva, com uma prática cada vez mais espontânea de apropriar e recombina as informações, gerando novos dados de forma frenética, que resulta em um problema de armazenamento destes dados. A tecnologia evolui diariamente, visando compactar as informações, pois um dos maiores desafios da atualidade, segundo a autora, é tentar preservar tudo que já foi criado pela humanidade ao longo da história.

Essa grande quantidade de dados gerou uma economia da atenção, onde a atenção do usuário entra em disputa por criadores de conteúdo, empresas, entre outras organizações. Segundo Gabriel (2018, p.41) “a atenção é um recurso finito e, conforme a quantidade de informações aumenta no ambiente que nos cerca, não conseguimos prestar atenção em tudo”. Esse fenômeno faz com que os usuários da Internet passem

pelo conteúdo de forma muito rápida, resultando em um consumo de informações de maneira superficial e, dificultando assim, a construção do conhecimento, ainda que as informações estejam abundantes.

Como forma de filtragem no grande fluxo de informações, Gabriel (2018) sinaliza que além dos filtros digitais, a recomendação, tanto de outros seres humanos quanto das plataformas de conteúdo, permite que certas informações sejam priorizadas na mente do usuário. A autora chama atenção para a recomendação de informações sobre a educação, onde os educadores, bibliotecários e influenciadores podem atuar como filtros de relevância, de forma a direcionar os alunos em suas buscas. Entretanto, Gabriel (2018) ressalta que ainda é necessária uma mudança na cultura e no ambiente, onde os educadores passem a atuar mais como direcionadores dos estudantes na construção do conhecimento.

A área educacional foi uma das mais afetadas pela pandemia, pois estudantes de todos os níveis precisaram migrar para o ambiente virtual, o que também demandou uma adaptação por parte dos educadores também. A diferença de infraestrutura ocasionada pelas disparidades socioeconômicas ficou evidente, pois muitos alunos não conseguiram comparecer às aulas remotas pela falta de recursos digitais. A pesquisa sobre o censo escolar brasileiro no ano de 2021, realizada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) contou com respostas de cerca de 90% das escolas do país e trata sobre as estratégias utilizadas pelas escolas no enfrentamento da pandemia em 2021. Entre essas ações, a adoção de um “*continnum* curricular”, isto é, um ciclo previsto durante dois anos de forma a conciliar os anos escolares de forma a adequar o currículo, minimizando assim a retenção e o abandono escolar ocorrido durante a pandemia (INEP, 2022, online).

Uma das motivações desse abandono pode ser explicada por questões de falta de infraestrutura tecnológica por alunos carentes, fator determinante para a implementação dos modelos remoto e híbrido. Em muitas famílias, faltavam equipamentos como celulares e computadores, de forma a permitir que todas as crianças e os adolescentes assistissem às aulas que ocorriam via *streaming* ou que tivessem acesso aos materiais enviados. Outra questão levantada foi as dificuldades de concentração, sobretudo das crianças menores e os impactos na socialização, que prejudicou o quadro psicológico e emocional dos estudantes (Datenado, 2022, online).

Os professores também enfrentaram dificuldades, precisando adaptar os currículos disciplinares para o virtual e híbrido. Para coordenar e monitorar as atividades, o meio mais usado pelos docentes foram as reuniões virtuais, além disso, boa parte das escolas da rede estadual proporcionou treinamento para os professores sobre o uso das plataformas virtuais (INEP, 2022, online).

A área educacional precisará enfrentar os novos desafios do pós-pandemia, incluindo a adoção de tecnologias nos processos, embora seja possível aproveitar os aspectos positivos do digital na educação como forma de potencializar o ensino, podendo ser aproveitado tanto pelos docentes, quanto pelos alunos. Mesmo com o uso do meio digital cada vez mais popular na sociedade, deve-se ter sempre em mente que há diferentes níveis de domínio das práticas por parte da população. Essas habilidades podem alcançar graus variados, partindo do nível mínimo, sendo ele o analfabetismo digital, caracterizado pela falta de conhecimento sobre as ferramentas até o nível máximo da fluência digital, que compreende o uso das ferramentas somado à reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos e produzidos.

Ferrari, Machado e Ochs (2020) colocam em pauta os termos imigrante e nativo digital, baseando-se nos estudos de Prensky (2001) e Wineburg (2016). Inicialmente, Prensky (2001) utilizava nativo digital para referir-se a crianças e jovens que já nasceram em um ambiente tecnológico e conectado, integrando-se a essa linguagem de uma forma mais natural, por estarem cercados dela. Já os imigrantes digitais seriam a parcela da população que presenciou a migração do analógico para o digital, precisando se adaptar às novas linguagens, sendo essa uma relação diferente com a tecnologia se comparada com o primeiro grupo.

Todavia, essa classificação resultou em uma certa confusão, pois criou um ponto de vista de que os nativos digitais eram naturalmente capazes de usar e processar a tecnologia, o que de fato não ocorre. Os estudos de Wineburg (2016) desmentiram essa conclusão, chegando a um resultado alarmante: embora sejam capazes de usar a tecnologia e as diversas plataformas de rede social de forma simultânea com facilidade, os nativos digitais apresentam uma dificuldade maior no discernimento das informações, sendo mais propensos ao engano, por verem tudo como parte da linguagem na qual estão habituados, enquanto os chamados imigrantes digitais tendem a ter um certo grau de desconfiança mais elevado diante das informações e uso das plataformas.

Assim, é possível considerar que o letramento midiático é importante por diversas razões, a principal delas sendo essa vulnerabilidade alarmante dos que estão expostos aos meios digitais sem ter o discernimento adequado. No contexto atual, algumas das principais aplicações do conceito se dão no incentivo ao pensamento crítico quanto às informações encontradas e produzidas, às habilidades básicas e avançadas para o uso das tecnologias e a integração das tecnologias no cotidiano. Assim, os letramentos midiático e informacional são fundamentais para que a sociedade possa se beneficiar das tecnologias digitais de forma mais consciente e segura.

6 POR UMA ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

As seções anteriores sustentaram que a mediação técnica produz apagamentos e que o vocabulário das competências, isoladamente, não alcança essa operação. Resta indicar em que termos a educação pode enfrentá-la. Propõe-se, aqui, que essa tarefa seja formulada como uma estética da educação crítica. O termo estética é empregado no sentido que lhe dá Rancière (2009), não como teoria do belo, mas como partilha do sensível, isto é, a distribuição historicamente construída daquilo que pode ser visto, dito e ouvido, e daqueles que têm ou não parte nessa distribuição. A escolha dessa matriz responde diretamente ao problema desta revisão: se o que está em causa é o que as plataformas fazem aparecer e desaparecer, então é preciso um vocabulário que trate a visibilidade como questão política, e não como efeito colateral da técnica.

É a partir dessa questão que se pode compreender que a política não é o exercício do poder, mas a configuração de um espaço específico, a partilha de uma esfera de experiência, na qual determinados objetos são postos como comuns e determinados sujeitos como capazes de designar esses objetos e argumentar a seu respeito (Rancière, 2009, p. 16).

Deslocada para o campo educacional, essa noção oferece uma consequência precisa. Se as plataformas configuram uma partilha do sensível, decidindo o que aparece, com que intensidade e para quem, então educar criticamente para a mídia é menos ensinar a operar corretamente os dispositivos do que reabrir a percepção para aquilo que eles tornaram imperceptível. A pergunta pedagógica desloca-se de "esta informação é verdadeira?" para "por que esta informação chegou até mim, nesta forma, neste momento, e o que não chegou?". A primeira pergunta produz um verificador; a segunda produz um sujeito capaz de perceber a mediação enquanto ela opera.

Essa formulação encontra apoio em Freire (1989), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a alfabetização é ato de conhecimento e de intervenção sobre o real, e não de adaptação a ele. A convocação não é ornamental: é essa recusa da adaptação que permite distinguir a proposta aqui defendida daquela inscrita nos quadros de competência examinados na seção anterior, cujo horizonte declarado é a preparação para a economia digital. O que a noção de estética acrescenta a Freire é a atenção à dimensão sensível dessa leitura. Em ambientes cuja eficácia depende de captura afetiva (a urgência do alerta, a indignação do comentário, a familiaridade do *feed* que parece espontâneo), a crítica precisa operar também no plano da percepção, tornando estranho aquilo que a interface naturalizou.

Do ponto de vista pedagógico, isso implica um deslocamento de método. Uma estética da educação crítica trabalha menos com listas de verificação e mais com exercícios de estranhamento: comparar o que diferentes contas recebem sobre um mesmo tema, reconstruir o percurso de circulação de uma peça de desinformação, examinar o que um formato exige e o que ele impede dizer, produzir deliberadamente conteúdos que a arquitetura da plataforma desfavorece. O que distingue esses exercícios de uma atividade de checagem é o objeto: não se examina a veracidade de um conteúdo isolado, examina-se o critério que o fez chegar. Ao tornar o critério discutível, tais práticas restituem ao estudante a condição de sujeito que argumenta sobre o comum.

É nesse sentido que os três eixos de Ferrari, Machado e Ochs (2020) e os quatro aspectos de Buckingham (2010), discutidos anteriormente, ganham densidade. O eixo participar deixa de significar fluência no uso das ferramentas e passa a designar a capacidade de intervir na partilha do sensível; o aspecto produção deixa de ser a identificação de motivos comerciais e passa a incluir a compreensão da infraestrutura que decide a circulação. Articulados a uma estética crítica, esses quadros deixam de descrever um repertório de habilidades e passam a sustentar uma posição política sobre a técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que saber empregar a tecnologia em seu caráter utilitário, é preciso entender e refletir sobre os textos e as informações que chegam ao ser humano por meios digitais. A sociedade atual lida não com consumidores passivos dos meios de

comunicação, mas com produtores e consumidores de conteúdo simultaneamente, de forma a permitir a democratização da emissão e do acesso aos conteúdos. Assim, as perspectivas de letramento midiático, letramento informacional e competências digitais atuam em conjunto, contribuindo para a reflexão crítica por parte das pessoas.

Adquirir diferentes competências se faz cada vez mais importante, de modo dar autonomia ao indivíduo em uma sociedade cada vez mais digitalizada, mas, ao mesmo tempo, sem tempo ou maturidade para aprender a lidar com tantas informações. Dessa forma, conclui-se que as competências digitais desempenham um papel fundamental na educação contemporânea, pois capacitam os alunos a prosperarem em um mundo cada vez mais digitalizado.

Em um cenário em constante evolução, as habilidades para utilizar tecnologias, avaliar informações online e comunicar eficazmente através de meios digitais se tornaram cruciais. Além disso, o desenvolvimento de competências digitais capacita os alunos a enfrentarem os desafios do mercado de trabalho moderno, onde a proficiência tecnológica é altamente valorizada. A capacidade de acessar, analisar e sintetizar informações a partir de fontes diversas na internet enriquece a aprendizagem e promove o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais para a cidadania digital responsável e a construção de um futuro mais informado e conectado.

A promoção de competências digitais na educação faz com que as instituições de ensino preparem os alunos para o caminho profissional e, ao mesmo tempo, os empoderem para enfrentar os desafios do século XXI. Ter a capacidade de se adaptar às constantes mudanças tecnológicas e agir com responsabilidade e consciência em um ambiente digital é um ativo inestimável. Além disso, as competências digitais promovem a inclusão, pois possibilitam o acesso à informação e ao aprendizado a um público mais amplo, independentemente de barreiras geográficas ou socioeconômicas. Em resumo, as competências digitais não são apenas relevantes, são essenciais para capacitar os estudantes em um mundo cada vez mais digital.

Retomando o problema formulado na introdução, a saber, de que modo o letramento midiático permanece operante quando as redes deixam de ser descritas como inteligência coletiva orgânica, a revisão permite uma resposta delimitada. O conceito permanece necessário, mas não na forma em que foi originalmente enunciado. Sua versão instrumental, centrada na proficiência do usuário e na

verificação de conteúdos, mostrou-se insuficiente diante de ambientes cuja opacidade é constitutiva e cuja aparência de espontaneidade é produzida. O que se propõe, portanto, não é o abandono do letramento midiático, mas seu reposicionamento: de competência individual a prática crítica sobre a infraestrutura.

Esse reposicionamento tem uma consequência estética, no sentido aqui sustentado. Se as plataformas operam distribuindo o sensível, determinando o que aparece como comum, o que aparece como marginal e o que não aparece, então a educação midiática crítica é, antes de tudo, um trabalho sobre a percepção. Não se trata de formar usuários desconfiados, o que apenas transferiria ao sujeito o custo de uma opacidade que ele não produziu, nem de formar usuários eficientes, o que confundiria emancipação com adaptação produtiva. Trata-se de formar sujeitos capazes de perceber a mediação enquanto ela opera e de reivindicar que os critérios dessa mediação sejam objeto de discussão pública.

Nesses termos, o falso orgânico das plataformas, isto é, a simulação de espontaneidade que organiza a experiência em rede, é o objeto pedagógico decisivo do presente. Torná-lo perceptível é a tarefa que articula, em um mesmo gesto, o letramento midiático, o letramento informacional e as competências digitais, e que impede que qualquer um dos três se reduza a treinamento técnico. A escola que assume essa tarefa sustenta a possibilidade de que a técnica volte a ser discutível e, portanto, política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, pág. 37-58, 2010. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Tecnologias%20Educativas/Cultura%20Digital%2C%20educacao%20midiatica.....pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia>. Acesso em: 23 out. 2023.

FONSECA, Andre Azevedo da. Redes sociais exigem novas iniciativas de alfabetização midiática. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 231, p. 140-148, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/56353>. Acesso em: 23 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs.** São Paulo: Atlas, 2018.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs:** como se transformar no profissional digital do futuro. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAGNANI, Juliana. **Como nasceu o KKKKKKKK da geração Z e porque emoji de risada é coisa de velho.** BBC News Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57612393>. Acesso em: 23 out. 2023.

GRIZZLE, Alton. **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, Celtic.br, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 23 out. 2023.

IMPACTOS da pandemia na educação no Brasil. **Site DataSenado, 2022.** Disponível em: www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil. Acesso em 04 dez. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry; GREEN, Tom Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão.** São Paulo: Aleph, 2015.

KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan; KOTLER, Philip. **Marketing 5.0:** Tecnologia para a humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34. São Paulo, 1999.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, Antônio; TRINDADE, Anícia Rabelo. **DigComp 2.2:** Quadro europeu de competência digital para cidadãos com exemplos de conhecimentos, capacidades e atitudes. UA Editora, 2022. DOI: doi.org/10.48528/4w7y-j586. Acesso em 22 jun. 2023.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression:** how search engines reinforce racism. New York: New York University Press, 2018.

PESQUISA revela resposta educacional à pandemia em 2021. **Site Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, 2022.** Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021. Acesso em 04 dez. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

POSETTI, Julie; BONTCHEVA, Kalina. Infodemia: a desinformação e a alfabetização midiática no contexto da COVID-19. **Panorama Setorial da Internet**, v. 13, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/ano-xiii-n-3-infodemia>. Acesso em: 23 out. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REGIS, Fátima; AUDI, Gustavo; MAIA, Alessandra. Do Letramento ao Letramento Midiático: Práticas e Competências Cognitivas na Cíbercultura. In: BARBOSA, Marialva; BARBOSA, Maria do Carmo Silva; FERNANDES, Ariane Carla Pereira; FERNANDES, Marcio Ronaldo Santos. INTERCOM, XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Comunicação: guerra e paz. 2014, Foz do Iguaçu, PR. **Anais do Intercom-2014**. [Recurso Eletrônico] p.1- 15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1412-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis**: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

SOARES, Magda. Letramento. Verbete. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 23 out. 2023.

STRUTZEL, Tércio. **Presença digital**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**: public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press, 2018.

VASCONCELOS JUNIOR, Ivan de Freitas; GALVÃO DOS SANTOS, Eliane Aparecida; BORTOLUZZI, Valéria Iensen; GHISLENI, Taís Steffenello. Guerra de narrativas russo-ucraniana: reflexões sobre letramento midiático. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, v. 24, n. 52, e024003, 2025. DOI: 10.5902/2175497770991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/70991>. Acesso em: 22 jul. 2026.

WINEBURG, Sam. Why Learn History (When It's Already on Your Phone), The University of Chicago Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a FAPERGS pelo apoio financeiro alocado nesta pesquisa.

Submetido: 03/01/2025

Aceito: 21/07/2026

