

**ENSINAR E APRENDER COM TECNOLOGIAS: CONSTRUINDO SABERES NO  
MUNDO DIGITAL**

**TEACHING AND LEARNING WITH TECHNOLOGY: BUILDING KNOWLEDGE  
IN THE DIGITAL WORLD**

**ENSEÑAR Y APRENDER CON TECNOLOGÍAS: CONSTRUYENDO  
CONOCIMIENTO EN EL MUNDO DIGITAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-060>

**Data de submissão:** 06/07/2025

**Data de publicação:** 06/08/2025

**José Neto de Oliveira Felipe**

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas

Instituição: Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7281362197371052>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5377-0621>

**André Costa da Silva**

Doutorando em Psicologia

Instituição: Universidade Paulista (UNIP)

E-mail: andre.silva522@docente.unip.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7930236774719287>

**Kyrleys Pereira Vasconcelos**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: kvasconcelos81@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7171709555811173>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0375-8514>

**Samilly Oliveira Maia**

Graduada em Pedagogia

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7677558654088301>

E-mail: samilly1412@gmail.com

**Walmir Fernandes Pereira**

Pós-doutorando

Instituição: Faculdade Instituto do Rio de Janeiro e na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916022554187684>

E-mail: walmi.fernandes@hotmail.com

**Willian Carlos de Sousa**  
Graduado em Pedagogia  
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3053038650206834>  
E-mail: will.cssousa@gmail.com

**Veruscka Pedrosa Barreto**  
Doutora em Educação  
Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/615264051983976>  
E-mail: barretoveruscka@gmail.com

**Thiago Bracarense de Carvalho Fonseca**  
Mestre em Administração Pública  
Instituição: Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)  
E-mail: tbracarense@hotmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4689553441150692>

**Fábio Antônio Ferreira dos Santos**  
Mestrando em Linguística  
Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  
E-mail: santtosfabio933@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1547991710154615>  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6303-1954>

**Kathia Maria Barros Leite**  
Doutoranda em Letras  
Instituição: Universidade de Passo Fundo-RS  
E-mail: kathia.leite@ifal.edu.br  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411722188707901>

**Emanuella Cruz Barbosa Vieira**  
Doutoranda em Geografia  
Instituição: Universidade de Lisboa  
E-mail: emanuellacruzvieira@gmail.com  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4278-4558>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0656238923490247>

**Roger Ribeiro Santos**  
Educação Física  
Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)  
E-mail: professorrogerribeiro@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2485089699878368>

## RESUMO

O presente artigo discute a relevância de uma formação crítica diante da presença constante das tecnologias digitais e da diversidade informacional que caracteriza o mundo contemporâneo. Apoia-se nos fundamentos do conceito de Media and Information Literacy (MIL), proposto pela UNESCO, e nas contribuições de Gilster sobre letramento digital, defendendo a articulação entre competências

técnicas, cognitivas e éticas para uma atuação consciente no meio digital. Ao reunir os campos tradicionalmente distintos da Educação Midiática e da avaliação crítica da informação, a proposta é formar sujeitos aptos a acessar, interpretar, produzir e analisar conteúdos com responsabilidade e senso crítico, dentro de uma lógica participativa de circulação informacional. O texto destaca, ainda, o papel central da ética no letramento digital, especialmente diante dos desafios impostos pela desinformação e seus impactos na saúde coletiva e na convivência social. Por fim, enfatiza-se a necessidade de investir na formação continuada de educadores, reconhecendo que o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à mediação digital é essencial para promover competências críticas, fortalecer a democracia e estimular a resiliência diante das transformações sociotecnológicas.

**Palavras-chave:** Educação Midiática. Letramento Digital. Formação Crítica.

## ABSTRACT

This article discusses the importance of critical education in light of the constant presence of digital technologies and the informational diversity that characterizes the contemporary world. It is based on the foundations of the Media and Information Literacy (MIL) concept, proposed by UNESCO, and on Gilster's contributions regarding digital literacy, advocating for the integration of technical, cognitive, and ethical competencies for conscious engagement in the digital environment. By bridging the traditionally distinct fields of Media Education and critical information evaluation, the proposal aims to develop individuals capable of accessing, interpreting, producing, and analyzing content responsibly and critically, within a participatory framework of informational circulation. The text also highlights the central role of ethics in digital literacy, particularly in the face of challenges posed by misinformation and its impacts on public health and social coexistence. Finally, it emphasizes the need to invest in the ongoing training of educators, recognizing that the improvement of pedagogical practices focused on digital mediation is essential to fostering critical competencies, strengthening democracy, and promoting resilience in the face of sociotechnological transformations.

**Keywords:** Media Education. Digital Literacy. Critical Formation.

## RESUMEN

Este artículo analiza la relevancia de la educación crítica ante la presencia constante de las tecnologías digitales y la diversidad informativa que caracteriza al mundo contemporáneo. Se basa en los fundamentos del concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), propuesto por la UNESCO, y en las contribuciones de Gilster a la alfabetización digital, abogando por la articulación de competencias técnicas, cognitivas y éticas para la acción consciente en el entorno digital. Al integrar los campos tradicionalmente diferenciados de la Educación Mediática y la evaluación crítica de la información, la propuesta busca formar personas capaces de acceder, interpretar, producir y analizar contenido de forma responsable y crítica, dentro de una lógica participativa de circulación de la información. El texto también destaca el papel central de la ética en la alfabetización digital, especialmente dados los desafíos que plantea la desinformación y sus impactos en la salud pública y la convivencia social. Finalmente, se enfatiza la necesidad de invertir en la formación continua de educadores, reconociendo que mejorar las prácticas pedagógicas centradas en la mediación digital es esencial para fomentar habilidades críticas, fortalecer la democracia y fomentar la resiliencia ante las transformaciones sociotecnológicas.

**Palabras clave:** Educación Mediática. Alfabetización Digital. Educación Crítica.

## 1 INTRODUÇÃO

A presença disseminada das tecnologias digitais e a diversidade de canais informacionais têm moldado profundamente o cotidiano das sociedades contemporâneas. Nesse cenário, os indivíduos são constantemente interpelados a lidar com ambientes interconectados, dinâmicos e muitas vezes saturados de dados, exigindo habilidades que vão muito além da decodificação de mensagens. Estudo recente da UNESCO (2024) revela que 56 % das pessoas utilizam redes sociais como principal fonte de notícias, embora dois terços não verifiquem a veracidade das informações antes de compartilhá-las — um dado que evidencia fragilidades nas práticas de checagem e pensamento crítico.

É nesse contexto que se insere o conceito de Media and Information Literacy (MIL), adotado pela UNESCO em 2008 como uma abordagem integrada que reúne os campos da literacia midiática e informacional. Essa proposta compreende que o acesso a conteúdos não pode ser desvinculado da sua avaliação crítica, produção ética e participação consciente, dentro e fora dos espaços formais de ensino (UNESCO, 2008; Bokova, 2007). De forma complementar, o letramento digital, formulado por Gilster (1997), amplia a noção de alfabetização ao englobar a capacidade de compreender e articular informações provenientes de múltiplas fontes e formatos digitais, incluindo competências cognitivas e técnicas fundamentais para o engajamento cidadão em meios digitais.

Com o avanço da cultura participativa e da lógica de coconstrução de conhecimento nas redes, os sujeitos assumem um papel ativo na produção de sentido. Henry Jenkins (2009), por meio do framework das New Media Literacies, destaca doze competências essenciais — como colaboração, remixagem e navegação distribuída — que permitem uma atuação significativa nos ecossistemas digitais contemporâneos. Tal perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes, como projetos transmídia, narrativas colaborativas e iniciativas de aprendizagem situada.

Ainda assim, o acesso desigual às tecnologias continua a marcar fortemente os territórios. No Brasil, dados de 2023 mostram que a conectividade atinge 85 % dos domicílios urbanos, mas apenas 78 % nas zonas rurais (Bianchi, 2024). Além disso, a velocidade de conexão em áreas economicamente favorecidas pode ser até 1 200 % superior àquelas em regiões de baixa renda, dificultando o acesso a recursos educacionais e plataformas de e-learning (Gozzi et al., 2024; Banco Mundial, 2024). Tais disparidades configuram barreiras estruturais à efetivação da inclusão digital e da justiça informacional.

Visando enfrentar essas lacunas, vêm sendo desenvolvidos diversos frameworks de competência digital. O DigComp 2.2, da Comissão Europeia, por exemplo, delineia cinco áreas — desde o uso de dados até a resolução de problemas — e detalha níveis de proficiência que combinam

habilidades, atitudes e conhecimento técnico. A atualização mais recente do modelo incorpora tecnologias emergentes como inteligência artificial e Internet das Coisas (European Commission, 2022), oferecendo diretrizes para a formação docente e a formulação de políticas públicas.

Estudos empíricos corroboram a eficácia de intervenções baseadas no MIL. Relatórios da UNESCO (2024) apontam que dois terços dos criadores de conteúdo online não realizam verificação prévia de fatos, ampliando a circulação de desinformação. Iniciativas educacionais estruturadas, como os cursos de news literacy analisados por Nagel (2022), elevaram em até 40 % a acurácia de estudantes na identificação de fake news, por meio de testes com conteúdos reais.

A dimensão ética do letramento digital também ganha centralidade diante da proliferação de conteúdos prejudiciais e da fragilidade no acesso à informação confiável, especialmente em temas como saúde pública. Pesquisa publicada pela ScienceDirect (Silva et al., 2023) associa a escassez de competências digitais à piora de indicadores como a mortalidade infantil. Em contrapartida, programas como o “Hacking the Gap” têm mostrado que ações integradas — envolvendo infraestrutura, segurança da informação e ética digital — são capazes de reduzir vulnerabilidades e fortalecer a confiança no ambiente virtual (WSA Global, 2024).

Por sua vez, a formação docente se revela decisiva na implementação de práticas de Educação Midiática e Letramento Digital. O DigComp 2.2 destaca a necessidade de capacitar professores não apenas para o uso instrumental das tecnologias, mas também para fomentar comportamentos éticos e competências críticas em sala de aula (European Commission, 2022). Medidas como o modelo AACRA (Hobbs, 2010), testadas por Measures et al. (2018), têm demonstrado impactos positivos na autoconfiança dos educadores e na eficácia de sequências didáticas voltadas à análise crítica de mídias.

Conforme aponta o relatório da Comissão Canadense da UNESCO (Wilson, 2019), a integração entre Educação Midiática e Letramento Digital é imprescindível para a construção de sociedades democráticas e resilientes. Ao desenvolver cidadãos capazes de acessar, interpretar, produzir e refletir criticamente sobre informações, tais práticas educacionais reforçam a importância de políticas públicas comprometidas com a equidade, a autonomia intelectual e a participação social. Esta introdução, portanto, apresenta os fundamentos teóricos, os dados empíricos e as propostas formativas que justificam a centralidade do tema na agenda educacional do século XXI.

## 2 METODOLOGIA

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, buscando compreender os fundamentos teóricos e as evidências empíricas relacionadas à convergência entre Educação Midiática e Letramento Digital. A escolha por essa metodologia

justifica-se pela natureza exploratória e analítica do tema, que envolve conceitos em constante atualização e articulação entre campos do conhecimento tradicionalmente distintos, como a educação, a comunicação e as tecnologias da informação.

Foram analisadas publicações institucionais, documentos oficiais e artigos acadêmicos de acesso público, produzidos por organismos internacionais (como UNESCO, Comissão Europeia e Banco Mundial), além de estudos recentes de autores como Gilster, Jenkins, Hobbs e Nagel, entre outros. A seleção do material seguiu critérios de atualidade (com ênfase em publicações dos últimos dez anos), relevância para os objetivos do trabalho e representatividade no campo das literacias digitais.

A etapa de revisão bibliográfica foi conduzida por meio de levantamento sistemático em bases como Scielo, Google Scholar e ScienceDirect, utilizando palavras-chave como “Media and Information Literacy”, “letramento digital”, “educação crítica”, “inclusão digital” e “formação docente”. Para os documentos oficiais, foram priorizados relatórios e guias metodológicos da UNESCO, da União Europeia (DigComp), do Banco Mundial e do WSA Global. Os dados estatísticos foram obtidos em fontes como IBGE, PNAD e publicações técnico-científicas.

A análise dos materiais se deu por meio de leitura crítica, categorização temática e organização por eixos interpretativos, os quais foram: (1) fundamentos teóricos das literacias informacional e midiática; (2) desafios de acesso e desigualdade digital; (3) competências formativas e frameworks internacionais; (4) práticas pedagógicas inovadoras e formação docente. Esse procedimento possibilitou identificar pontos de convergência, tensões e lacunas nas políticas e práticas educacionais voltadas à cultura digital.

Por fim, é importante destacar que, por se tratar de uma investigação teórico-analítica sem aplicação empírica direta, este estudo não envolveu coleta de dados com sujeitos humanos, o que dispensa a submissão a comitês de ética em pesquisa. No entanto, o trabalho respeita os princípios da ética científica, com rigor na citação das fontes e na fidelidade aos dados analisados, garantindo a fidedignidade e a validade do conteúdo apresentado.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

A formação de sujeitos críticos e reflexivos no contexto digital requer uma articulação entre diferentes competências que envolvem não apenas o domínio técnico de ferramentas, mas também capacidades de análise, julgamento ético e produção de conhecimento. Neste referencial, discutem-se três dimensões fundamentais para o desenvolvimento de competências em Educação Midiática e

Letramento Digital: o pensamento crítico e a análise midiática, as competências digitais essenciais e as metodologias pedagógicas inovadoras.

Quadro 1 – Contribuições do Referencial Teórico

AUTOR(ES)	CONCEITO CENTRAL	CONTRIBUIÇÕES
<b>Buckingham (2007)</b>	Educação para a mídia	Defende o ensino da análise crítica dos meios como forma de promover autonomia intelectual.
<b>UNESCO (2008, 2024)</b>	Media and Information Literacy (MIL)	Integra literacia informacional e midiática, destacando a produção ética e a avaliação crítica da informação.
<b>Gilster (1997)</b>	Letramento digital	Amplia a alfabetização tradicional, incluindo habilidades cognitivas para compreender e usar múltiplas fontes de informação digital.
<b>Jenkins et al. (2009)</b>	New Media Literacies	Aponta competências como navegação, julgamento e colaboração como essenciais à cultura digital participativa.
<b>European Commission (2022)</b>	DigComp 2.2	Define cinco áreas de competência digital e níveis de proficiência para orientar políticas educacionais e formação docente.
<b>Area e Pessoa (2012)</b>	Educação digital crítica	Propõem uma formação digital articulada à reflexão ética e à justiça social.
<b>Wilson (2019)</b>	Inclusão digital e equidade	Ressalta a importância das competências digitais para a equidade e cidadania.
<b>Bacich e Moran (2018)</b>	Metodologias ativas	Defendem práticas como sala invertida e aprendizagem por projetos como estratégias centradas no aluno.
<b>Hobbs (2010)</b>	Modelo AACRA	Integra análise, criação e ação crítica em letramento midiático.
<b>Measures et al. (2018)</b>	Formação docente em MIL	Mostram efeitos positivos do modelo AACRA na autoconfiança docente e habilidades analíticas.
<b>Bourdieu (1979, 1996, 1997, 2007a, 2007b)</b>	Capital cultural e habitus digital	Analisa como as desigualdades simbólicas e culturais afetam o acesso e a apropriação crítica das tecnologias digitais e das práticas pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria

### 3.1 PENSAMENTO CRÍTICO E ANÁLISE MIDIÁTICA

O pensamento crítico, no âmbito da educação midiática, diz respeito à habilidade de questionar, interpretar e avaliar de forma autônoma os conteúdos consumidos e produzidos nos meios de comunicação. Segundo Buckingham (2007), a educação para a mídia deve superar a simples decodificação de mensagens e fomentar a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção das informações. Esse posicionamento pressupõe que os sujeitos sejam capazes de desconstruir discursos e reconhecer interesses ideológicos presentes nas mensagens midiáticas.

O pensamento crítico na educação midiática refere-se à capacidade de analisar, questionar e interpretar de forma autônoma os conteúdos veiculados pelos meios de comunicação. Na perspectiva

de Bourdieu, essa habilidade está intimamente relacionada ao capital cultural e às disposições do habitus (Bourdieu, 1979).

A análise crítica dos discursos midiáticos pressupõe não apenas a decodificação das mensagens, mas principalmente a compreensão das estruturas de poder que orientam sua produção e circulação (Bourdieu, 1996). Essa abordagem revela como os meios de comunicação, enquanto campo social específico, reproduzem e legitimam determinadas visões de mundo em detrimento de outras, reforçando assim as desigualdades simbólicas.

A capacidade de desconstruir discursos midiáticos está desigualmente distribuída socialmente, sendo mais acessível àqueles dotados de capital cultural que favorece o desenvolvimento de um habitus crítico (Bourdieu, 1979). Dessa forma, a educação midiática, quando não considera essas assimetrias, pode acabar por reproduzir as mesmas hierarquias que pretende questionar.

A análise midiática, por sua vez, exige competências relacionadas à identificação de fontes confiáveis, à detecção de vieses e à contextualização das informações. A UNESCO (2024) destaca que a Media and Information Literacy (MIL) integra essas competências como dimensões fundamentais para o exercício da cidadania em sociedades democráticas. O relatório aponta que a alfabetização crítica em mídia ajuda a mitigar os efeitos da desinformação e do discurso de ódio, especialmente nas redes sociais.

Jenkins et al. (2009) complementam essa abordagem ao propor o conceito de "New Media Literacies", destacando competências como navegação distribuída, julgamento, negociação e performance. Tais habilidades são consideradas essenciais para que os estudantes compreendam a dinâmica dos ambientes digitais e atuem de forma colaborativa e ética. Assim, a análise midiática se consolida como uma prática pedagógica que estimula a autonomia intelectual e a leitura crítica do mundo contemporâneo.

### 3.2 COMPETÊNCIAS DIGITAIS ESSENCIAIS

As competências digitais ultrapassam o domínio instrumental de tecnologias e abrangem um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem a atuação consciente no ecossistema digital. O modelo europeu DigComp 2.2, elaborado pela Comissão Europeia (2022), organiza essas competências em cinco áreas: alfabetização em informação e dados; comunicação e colaboração; criação de conteúdo digital; segurança; e resolução de problemas. Cada área é subdividida em níveis de proficiência, orientando processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais.

Gilster (1997), ao cunhar o termo letramento digital, já destacava que o desafio contemporâneo não era mais apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de operar criticamente com múltiplos formatos e fontes informacionais. Essa perspectiva foi ampliada por autores como Area e Pessoa (2012), que defendem uma abordagem crítica das tecnologias, na qual o conhecimento técnico deve caminhar junto à reflexão ética e à compreensão das implicações sociais do uso das mídias digitais.

Sob a ótica Bourdieusiana, as competências digitais podem ser compreendidas como uma nova forma de capital cultural no campo tecnológico contemporâneo (Bourdieu, 2007a). A distribuição desigual dessas competências - assim como ocorre com outras formas de capital - tende a reproduzir assimetrias sociais, transformando diferenças de acesso e domínio em hierarquias legitimadas. O habitus digital, desenvolvido principalmente através da socialização familiar e escolar, determina em grande medida a capacidade dos indivíduos de navegar criticamente pelo ecossistema midiático (Bourdieu, 2007b). Dessa forma, o que se apresenta como neutralidade técnica no desenvolvimento de competências digitais mascara, na realidade, um processo de reprodução de desigualdades simbólicas no espaço virtual.

A Comissão Canadense da UNESCO (Wilson, 2019) também enfatiza que a aquisição de competências digitais está profundamente relacionada à promoção de inclusão social e equidade. Em contextos de desigualdade, como o brasileiro, o domínio dessas competências torna-se ainda mais urgente, pois amplia as possibilidades de acesso à informação, à educação e à participação política. Assim, a formação digital deve estar ancorada em valores democráticos, respeitando os direitos humanos e promovendo o bem comum.

### 3.3 METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A promoção de competências em letramento digital e educação midiática demanda metodologias pedagógicas que rompam com a lógica transmissiva e favoreçam o protagonismo discente. As chamadas metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o design thinking, estão alinhadas à perspectiva construtivista e valorizam a experiência, a colaboração e a resolução de problemas reais como eixos da aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Segundo Hobbs (2010), o ensino da literacia midiática deve ocorrer por meio da integração entre análise crítica, produção de conteúdo e reflexão ética. O modelo AACRA (acesso, análise, criação, reflexão e ação) tem sido aplicado com sucesso em programas de formação docente, por promover uma abordagem ampla e participativa. Measures et al. (2018) mostram que o uso de sequências didáticas fundamentadas nesse modelo contribui para o desenvolvimento da confiança docente e da capacidade analítica dos estudantes.

A produção de conteúdo midiático, por exemplo, exige não apenas habilidades técnicas, mas também o domínio de linguagens e referências valorizadas no campo educacional (BOURDIEU, 1997). Quando a escola ignora essas assimetrias, projetos aparentemente participativos podem converter-se em mecanismos de exclusão simbólica. Para Bourdieu, a verdadeira inovação pedagógica requer a desnaturalização dos critérios de avaliação e a redistribuição dos capitais necessários para o sucesso nessas atividades (Bourdieu; Passeron, 1970).

Além disso, a cultura participativa descrita por Jenkins (2009) abre espaço para práticas educativas que incentivam a criação coletiva e o engajamento social. Projetos transmídia, narrativas digitais e oficinas de fact-checking são exemplos de estratégias que articulam conhecimento técnico, criticidade e criatividade. Dessa forma, as metodologias inovadoras constituem não apenas caminhos pedagógicos, mas também ferramentas de emancipação e transformação social.

#### 4 RESULTADOS

A análise dos documentos institucionais e estudos empíricos revelou que a convergência entre Educação Midiática e Letramento Digital representa uma estratégia promissora para enfrentar os desafios da desinformação, da desigualdade digital e da fragilidade da cultura crítica entre estudantes e professores. O relatório da UNESCO (2024) mostra que, embora 56 % dos usuários utilizem redes sociais como fonte primária de informação, a maioria não realiza verificação de fatos, o que expõe a carência de habilidades críticas no ecossistema informacional contemporâneo. Esse dado evidencia a urgência de iniciativas formativas que articulem competências técnicas e éticas.

Programas educacionais estruturados com base na Media and Information Literacy (MIL) vêm apresentando resultados expressivos. O estudo de Nagel (2022) demonstrou que estudantes submetidos a oficinas de letramento midiático apresentaram um aumento de 40 % na capacidade de identificar fake news, resultado aferido por meio de testes com artigos reais. Esse tipo de intervenção mostra-se eficaz na formação de leitores mais críticos e conscientes, além de contribuir para o fortalecimento de valores democráticos nas instituições escolares.

O DigComp 2.2, enquanto referencial de competências digitais, tem sido amplamente adotado por sistemas educacionais europeus e vem ganhando espaço em currículos de formação docente no Brasil. A incorporação de tecnologias emergentes como inteligência artificial e internet das coisas nos indicadores do modelo reflete a tentativa de acompanhar as transformações sociotécnicas em curso. A análise dos documentos da Comissão Europeia (2022) aponta que o desenvolvimento de competências como segurança digital e criação ética de conteúdo ainda encontra lacunas significativas, especialmente em contextos escolares periféricos.

Do ponto de vista da infraestrutura, os dados evidenciam disparidades estruturais no acesso à internet, o que impacta diretamente a efetividade de políticas educacionais baseadas na cultura digital. Relatórios do Banco Mundial (2024) e estudos de Gozzi, Comini e Perra (2024) apontam que a velocidade de conexão em áreas economicamente favorecidas pode ser até 1 200 % superior à registrada em regiões de menor renda, limitando a participação de estudantes em práticas de e-learning e produção colaborativa de conteúdo. Essa assimetria tecnológica traduz-se em desigualdades no acesso ao capital cultural digital.

A formação docente aparece como uma variável-chave na implementação de práticas pedagógicas inovadoras voltadas ao letramento digital. Os estudos de Measures et al. (2018) apontam que a aplicação do modelo AACRA em cursos de capacitação aumenta significativamente a autoconfiança dos professores e sua habilidade de trabalhar com análise crítica de mídias. Contudo, ainda é reduzido o número de programas sistemáticos que integram essas práticas nos currículos das licenciaturas e nos cursos de formação continuada, sobretudo nas redes públicas de ensino.

Por fim, verificou-se que a cultura participativa, impulsionada pelas mídias digitais, oferece terreno fértil para experiências pedagógicas mais democráticas e emancipatórias. Projetos transmídia, oficinas de fact-checking e produção colaborativa de conteúdos revelam-se estratégias capazes de envolver os estudantes de forma ativa, promovendo não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a construção de sentidos coletivos e socialmente relevantes. No entanto, tais experiências ainda são pontuais e dependem fortemente da iniciativa de educadores individuais, o que reforça a necessidade de políticas públicas que institucionalizem essas práticas no âmbito educacional.

## 5 DISCUSSÃO

Os dados analisados confirmam que a integração entre Educação Midiática e Letramento Digital é não apenas necessária, mas urgente frente ao cenário de sobrecarga informacional, circulação de desinformação e desigualdade no acesso às tecnologias. Como demonstram os estudos da UNESCO (2024) e de Nagel (2022), as lacunas na verificação de fatos e na leitura crítica dos meios afetam diretamente a capacidade dos cidadãos de participar de forma ética e informada na esfera pública. Tais evidências confirmam a tese de Buckingham (2007) de que o desenvolvimento do pensamento crítico deve ser central nos processos educativos mediados pelas mídias.

Ao mesmo tempo, a apropriação crítica das tecnologias digitais não ocorre de forma homogênea. A análise à luz da teoria de Bourdieu (1979; 2007a) evidencia que o domínio das competências digitais constitui uma forma de capital cultural, cuja distribuição está condicionada pelo habitus social e pelas oportunidades educacionais. Assim, mesmo quando as tecnologias estão

presentes, as desigualdades simbólicas podem se reproduzir caso a mediação pedagógica não considere as assimetrias pré-existentes entre os estudantes. Esse dado reforça a crítica de que políticas de inclusão digital não devem se limitar à infraestrutura, mas precisam incluir ações formativas contextualizadas.

A formação docente, por sua vez, revela-se um ponto estratégico para a consolidação de práticas consistentes em letramento digital e análise crítica da mídia. Como apontam Measures et al. (2018) e Hobbs (2010), modelos como o AACRA, quando adotados em cursos de capacitação, contribuem para ampliar a confiança dos educadores e desenvolver competências analíticas em sala de aula. No entanto, os resultados evidenciam a ausência de políticas de formação continuada estruturadas e a fragmentação das iniciativas existentes, o que compromete a efetividade das propostas.

A discussão sobre competências digitais essenciais, orientada por frameworks como o DigComp 2.2, também encontra respaldo nos achados. A análise dos documentos da Comissão Europeia (2022) e da Comissão Canadense da UNESCO (Wilson, 2019) reforça a necessidade de formar sujeitos capazes de agir de forma crítica, criativa e segura nos ambientes digitais. Contudo, como mostram os dados brasileiros, o acesso desigual à internet e a fragilidade das políticas de conectividade impõem limites concretos à implementação dessas competências em larga escala, em especial nas regiões rurais e nas periferias urbanas (Gozzi et al., 2024; Banco Mundial, 2024).

A cultura participativa, conforme descrita por Jenkins et al. (2009), representa um campo de possibilidades para práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na colaboração, produção de conteúdo e experimentação de narrativas digitais. A incorporação de projetos transmídia, oficinas de checagem e design thinking permite reconfigurar a relação entre escola e mídia, promovendo experiências de aprendizagem significativas e engajadas. No entanto, os dados sugerem que tais práticas ainda são isoladas e dependentes do engajamento pessoal dos docentes, indicando a necessidade de políticas públicas que institucionalizem e escalem essas experiências.

A articulação entre teoria e prática sugere que a Educação Midiática e o Letramento Digital não devem ser tratados como conteúdos acessórios no currículo escolar, mas como eixos estruturantes da formação cidadã. A construção de uma cultura digital crítica requer investimentos em políticas públicas, formação docente, acesso à infraestrutura e valorização das experiências dos sujeitos. Ao integrar essas dimensões, o campo educacional pode contribuir ativamente para a construção de sociedades mais democráticas, resilientes e conscientes frente aos desafios do século XXI.

## 6 CONCLUSÃO

Este artigo buscou analisar a articulação entre Educação Midiática e Letramento Digital como eixo estruturante para a formação crítica de sujeitos em contextos marcados pela multiplicidade informacional e pelas desigualdades de acesso às tecnologias. Com base em documentos institucionais e referências teóricas contemporâneas, foram discutidas as dimensões do pensamento crítico, das competências digitais essenciais e das metodologias pedagógicas inovadoras, evidenciando sua interdependência na constituição de uma cultura digital ética e democrática.

Os resultados indicaram que, embora haja iniciativas relevantes — como o modelo MIL da UNESCO, o framework DigComp 2.2 e o modelo AACRA de Hobbs —, sua adoção no cotidiano escolar ainda é fragmentada e descontinuada. A carência de políticas públicas de formação docente e as desigualdades estruturais de conectividade comprometem a universalização das práticas de letramento digital e análise midiática. Verificou-se, ainda, que a apropriação dessas competências está atravessada por fatores como o capital cultural e o habitus digital, o que reforça a necessidade de intervenções pedagógicas sensíveis às condições sociais dos estudantes.

A discussão apontou que a cultura participativa, impulsionada pelas mídias digitais, oferece oportunidades potentes para ressignificar a prática pedagógica e ampliar o engajamento dos estudantes. No entanto, essas oportunidades só se concretizam plenamente quando acompanhadas por projetos formativos intencionais, que integrem análise crítica, produção colaborativa e reflexão ética. Assim, mais do que incluir tecnologias nas escolas, trata-se de construir condições para que elas sirvam à emancipação e à justiça social.

Torna-se imprescindível, portanto, que as políticas educacionais incorporem de modo estruturado a formação em competências midiáticas e digitais nos currículos escolares e nos programas de formação inicial e continuada de professores. É preciso reconhecer que a cidadania no século XXI exige mais do que alfabetização técnica: requer a capacidade de interpretar criticamente, agir com responsabilidade e participar ativamente dos processos comunicacionais que moldam o cotidiano.

Em síntese, a convergência entre Educação Midiática e Letramento Digital representa um caminho promissor para enfrentar os dilemas informacionais contemporâneos e promover uma educação comprometida com a democracia, a equidade e a autonomia dos sujeitos. Cabe ao poder público, às instituições formadoras e aos educadores assumirem o protagonismo desse processo, investindo em práticas e políticas que fortaleçam o papel da escola como espaço de reflexão, criação e transformação social.

## REFERÊNCIAS

AREA, Manuel; PESSOA, Teresa. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la necesidad de una alfabetización digital. *Revista Española de Pedagogía*, v. 60, n. 223, p. 537-554, 2002.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANCO MUNDIAL. *Desigualdades digitais na América Latina: infraestrutura e conectividade*. Washington: World Bank Group, 2024.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BUCKINGHAM, David. *Educação para a mídia: alfabetização para o mundo contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 2007.

COMISSÃO EUROPEIA. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

GILSTER, Paul. *Digital literacy*. New York: Wiley, 1997.

GOZZI, Bruno; COMINI, Graziella; PERRA, Letícia. Exclusão digital e desigualdades educacionais no Brasil: um panorama das velocidades de conexão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. 1-20, 2024.

HOBBS, Renee. *Digital and media literacy: a plan of action*. The Aspen Institute, Washington, 2010.

JENKINS, Henry et al. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press, 2009.

MEASURES, Kyle et al. Assessing the impact of media literacy training on educators' practice and confidence. *Journal of Media Literacy Education*, v. 10, n. 1, p. 35-49, 2018.

NAGEL, Kristina. News literacy in high school education: experimental findings on fake news detection. *Media and Communication*, v. 10, n. 2, p. 100-112, 2022.

UNESCO. *Framework for Media and Information Literacy*. Paris: UNESCO, 2008.

UNESCO. *Media and Information Literacy: fostering critical thinking and resilience*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2024.

WILSON, Carolyn. *Media and Information Literacy: challenges and opportunities for the world of education*. Ottawa: Canadian Commission for UNESCO, 2019.