



LETRAMENTO MIDIÁTICO E INFORMACIONAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DE ESTIMULAR O NOVO *ETHOS* DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO NA ERA DA DESINFORMAÇÃO

Media and Information Literacy in Portuguese Language Classes: Challenges and Possibilities for Fostering a New Ethos in High School Students in the Age of Disinformation

Alfabetización Mediática e Informacional en las Clases de Lengua Portuguesa: Desafíos y Posibilidades para Estimular el Nuevo Ethos Del Estudiante de Educación Secundaria en la Era de la Desinformación

Angela Maria Silveira Batista¹
Rosekeyla de Araújo Costa²

Resumo: Nesta pesquisa, refletimos sobre metodologias pautadas no letramento midiático e informacional (LMI) e o desenvolvimento de um novo *ethos* nos estudantes do Ensino Médio, a partir dos estudos de Koch (2017), Han (2020), Lankshear e Knobel (2007), Lopes (2012), Melo e França-Carvalho (2019). Adotamos a metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e nos baseamos no estudo proposto por Costa (2021), para definirmos nossas categorias de análise. Analisamos as 15 atividades do Guia da Educ-ação Midiática (Ferrari et al., 2020), buscando estabelecer relação entre as concepções de Letramento Digital e o LMI. O resultado da análise demonstrou que tais atividades estão comprometidas com o desenvolvimento do LMI, à medida que 70% das atividades propostas evidenciam a concepção de LD quanto à reflexão.

Palavras-chave: Letramento midiático. Novo *ethos*. Desinformação. Ensino Médio. Língua Portuguesa.

Abstract: In this research, we reflect on methodologies grounded in Media and Information Literacy (MIL) and on the development of a new ethos among high school students, drawing on the works of Koch (2017), Han (2020), Lankshear and Knobel (2007), Lopes (2012), and Melo and França-Carvalho (2019). We adopted the Content Analysis methodology (Bardin,

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: angela.batista@prof.ce.gov.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2068358403771545>; Orcid iD: 0009-0002-5368-3899.

² Doutoranda em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: rosekeyla.costa@aluno.uece.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/837309706565611>; Orcid iD: 0009-0001-8318-2190.



2016) and relied on the analytical framework proposed by Costa (2021) to define our categories of analysis. We examined the 15 activities presented in the *Media Education Guide* (Ferrari et al., 2020), seeking to establish connections between the conceptions of Digital Literacy (DL) and Media and Information Literacy (MIL). The results of the analysis revealed that these activities are aligned with the development of MIL, as 70% of the proposed tasks demonstrated the DL conception associated with reflection.

Keywords: Media literacy. New ethos. Disinformation. High school. Portuguese language.

En esta investigación, reflexionamos sobre metodologías basadas en la alfabetización mediática e informacional (AMI) y sobre el desarrollo de un nuevo ethos en los estudiantes de Educación Secundaria, a partir de los estudios de Koch (2017), Han (2020), Lankshear y Knobel (2007), Lopes (2012), y Melo y França-Carvalho (2019). Adoptamos la metodología del Análisis de Contenido (Bardin, 2016) y nos basamos en el estudio propuesto por Costa (2021) para definir nuestras categorías de análisis. Analizamos las 15 actividades del *Guía de Educación Mediática* (Ferrari et al., 2020), buscando establecer la relación entre las concepciones de Alfabetización Digital (AD) y la AMI. El resultado del análisis mostró que dichas actividades están comprometidas con el desarrollo de la AMI, en la medida en que el 70% de las actividades propuestas evidenciaron la concepción de AD relacionada con la reflexión.

Palabras clave: Alfabetización mediática. Nuevo ethos. Desinformación. Educación Secundaria. Lengua Portuguesa.

Introdução

A contemporaneidade é marcada pela circulação incessante de informações em múltiplos suportes e linguagens. O advento da internet e, em especial, das redes sociais digitais, transformou as formas de interação, de construção de sentidos e de participação discursiva na sociedade. No entanto, esse ecossistema comunicacional também tem fomentado a desinformação, fenômeno amplamente discutido por Wardle (2019) e Ferreira (2021), que o reconhece como uma das principais ameaças à democracia e à formação crítica dos cidadãos. Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, compreender a incidência desse fenômeno nos processos de leitura e produção de textos torna-se essencial para repensar o papel da linguagem na formação ética e social dos sujeitos.

Nesse contexto, a escola – e particularmente as aulas de Língua Portuguesa – assume papel estratégico na mediação entre os estudantes e as práticas discursivas contemporâneas. Não se trata apenas de ensinar a ler e a escrever, mas de desenvolver a capacidade de interpretar criticamente os textos e de agir de forma responsável diante das informações que circulam. Buckingham (2010) argumenta que a educação midiática deve preparar o aluno para compreender, questionar e ressignificar os discursos produzidos na cultura digital, reconhecendo seus efeitos ideológicos e sociais.

É nessa direção que o Letramento Midiático e Informacional (LMI) se consolida como uma proposta pedagógica capaz de ampliar a formação linguística e discursiva. Para Fantin (2018) e Marqueto (2021), o LMI ultrapassa a dimensão técnica e promove o desenvolvimento de competências voltadas à análise, à avaliação e à produção ética de conteúdos midiáticos, estimulando um novo *ethos* — uma postura crítica, autônoma e participativa frente aos discursos digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) corrobora essa perspectiva ao propor a integração de práticas de Letramento Digital (LD) e LMI ao componente de Língua Portuguesa. Assim, este estudo analisa as atividades do *Guia de Educação Midiática* (Ferrari et al., 2020), buscando compreender como elas contribuem para o desenvolvimento de competências críticas e para a formação de sujeitos éticos e reflexivos diante da desinformação.

Leitura/produção e interpretação de textos: a necessidade de desenvolver a criticidade

Compreender o texto como prática social implica reconhecer que ele não é um produto fixo, mas um processo dinâmico de interação entre sujeitos, linguagens e contextos. O texto se atualiza a cada leitura, pois o leitor, mobilizando seus conhecimentos e experiências, constrói sentidos a partir de sua inserção social e cultural. Koch (2017) explica que o estudo do texto “é complexo, por ser um objeto que deve privilegiar não apenas aspectos gramaticais, mas também operações cognitivas, sociais e interacionais” (Koch, 2017, p. 15). Essa concepção desloca a leitura do plano meramente linguístico para o plano discursivo, em que o sentido é construído nas relações entre linguagem e prática social.

No ambiente escolar, esse entendimento demanda práticas pedagógicas que superem a leitura como mera decodificação. Produzir e interpretar textos deve ser visto como ato de participação e posicionamento no mundo. Han (2018) observa que a sociedade digital estimula a circulação incessante de discursos, tornando os sujeitos não apenas consumidores, mas também emissores e reprodutores de informações. “As pessoas não se contentam apenas em consumir de forma passiva as informações; na verdade, desejam produzi-las e comunicá-lasativamente” (Han, 2018, p. 36). Ainda conforme o filósofo, essa relação – produzir, compartilhar e consumir – potencializa o fluxo de informações, e esse processo ocorre sem nenhuma mediação.

Nesse cenário, o professor pode ser um mediador de significados e de valores discursivos. Sua função pode ir além da transmissão de conteúdos: ele pode estimular a reflexão

crítica, incentivar o debate e conduzir o aluno a reconhecer os efeitos de sentido dos textos que lê e que produz.

Quando orienta suas práticas sob uma perspectiva emancipatória, o docente contribui para que o educando desenvolva autonomia e responsabilidade, compreendendo a linguagem como instrumento de transformação social. Nesse sentido, dialogamos com Melo e França-Carvalho (2019) ao abordarem essa perspectiva de reconstrução social, opondo-se à visão sistemática e tradicional de uma educação instrutiva:

A perspectiva de reconstrução social congrega posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social de caráter ético, que se contrapõe à visão tradicional, técnica ou prática, compreendendo os professores como sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade (Melo; França-Carvalho, 2019, p. 35).

Como defendem Cope e Kalantzis (2000), as práticas contemporâneas de leitura e escrita requerem a integração de múltiplas formas de representação – linguística, visual, sonora e digital – como dimensões constitutivas da significação. Tal perspectiva desloca o ensino de línguas da mera decodificação para a compreensão da linguagem como prática social multimodal, na qual cada modo comunica de forma distinta, mas interdependente.

Ao adotarmos essa concepção, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve oportunizar experiências que levem o aluno a reconhecer o potencial expressivo dos diferentes modos semióticos e a utilizá-los de forma reflexiva e intencional. Essa ampliação do repertório comunicativo envolve também a mediação docente no planejamento de atividades de leitura e produção que estimulem a análise crítica, a criação autoral e a reflexão sobre escolhas linguísticas e visuais – aspectos fundamentais para a constituição do sujeito discursivo.

Rojo (2012) amplia essa discussão ao defender que os multiletramentos contribuem para a formação de leitores e produtores capazes de compreender as finalidades, os contextos e os efeitos sociais dos textos. A criticidade, nesse sentido, nasce do diálogo entre práticas locais e discursos globais que moldam os modos de ler e dizer no mundo contemporâneo.

No âmbito da Linguística Aplicada, essa concepção ganha relevância porque permite compreender a linguagem como ação social e instrumento de negociação de identidades. Por isso, defendemos que as práticas pedagógicas ancoradas em contextos reais de circulação discursiva, como a análise crítica de reportagens digitais, a elaboração de argumentações em

mídias sociais e a verificação de fontes, constituem espaços legítimos de formação ética e comunicativa, convergindo com os princípios do LMI que norteiam esta pesquisa.

Novo *ethos*: uma postura necessária no combate à desinformação

As pessoas, cada vez mais, são submetidas a uma grande massa de informações. Para Han (2017) essas informações são um “enchimento” que não substitue o vazio, “mais informações e mais comunicações não clarificam o mundo...” (Han, 2017, p. 96).

Assim, percebemos a necessidade de conscientizar nossos alunos quanto aos riscos da hiperinformação e aos modos de se posicionarem criticamente diante dela. Torna-se, portanto, indispensável que produtores e leitores de mídias digitais adotem uma postura ética e crítica nas práticas de produção e interpretação de sentidos, compreendendo que toda ação comunicativa implica responsabilidades sociais. Essa postura, inclusive, é primordial ao combate à disseminação da desinformação. A necessidade de responsabilidade ética e de transparência na comunicação tem sido discutida em diferentes esferas sociais, o que reforça a urgência de integrar tais valores à formação escolar.

Em sua pesquisa sobre Novos Letramentos, Lankshear e Knobel (2007) explicam que a necessidade de agregar um adjetivo ao termo letramentos surgiu a partir do reconhecimento de que as nossas relações com as tecnologias digitais sofreram (e continuam a sofrer) diversas alterações, tornando-se cada vez mais imprescindível preparar nossos alunos para lidar com essas transformações. A novidade se refere ao fato de se reconhecer a necessidade de adotar uma nova postura diante de tais mudanças. Os autores denominaram essa nova mentalidade de novo *ethos*, ou seja, uma postura que valoriza a criticidade, a autonomia e a ética.

Para Lopes (2012), é fundamental que a escola estabeleça um diálogo com o novo *ethos*, pois isso favorece a construção de “novos significados sobre quem somos ou podemos ser, sobre o que fazemos ou podemos fazer, sobre o que queremos ou podemos querer” (Lopes, 2021, p. 203). Acreditamos que o desenvolvimento dessa postura, mediada pelo docente, pode contribuir significativamente para a forma como os estudantes se relacionam com as mídias digitais e/ou impressas.

Letramento midiático e informacional: uma possibilidade de formação crítica

Conscientes de que nossas práticas de ensino e aprendizagem pautadas no texto necessitam de uma ressignificação, compreendemos que o LMI é um fenômeno a ser estudado,

capaz de contribuir tanto para nossa pesquisa em Linguística Aplicada quanto para a reformulação de nosso percurso metodológico como docentes.

Compreendemos, com base em pesquisas (Fantin, 2007; Marqueto, 2020; Ferreira, 2021), o LMI como um meio de promover a mentalidade crítica (novo ethos) de jovens para lidar, de forma ética e reflexiva, com as mídias e com toda a gama de informações a que estão expostos. Ferreira (2020), por exemplo, define o LMI como um conjunto de experiências capazes de compreender a função das mídias na sociedade, bem como uma forma de “questionamento para que os cidadãos se posicionem” (Ferreira, 2020, p. 117).

Marqueto (2020) afirma que o LMI gera empoderamento, “permitindo que os cidadãos identifiquem erros, distorções e desinformações” (Marqueto, 2020, p. 85). Esse empoderamento possibilita que os sujeitos compreendam as estratégias discursivas que sustentam os textos midiáticos e atuem de modo crítico diante deles.

Nessa perspectiva, as concepções de LMI dialogam com a pedagogia freiriana, uma vez que Freire (1967) entende a educação como prática da liberdade e a leitura como ato político de interpretação do mundo. Ao propor que o educando reconheça os sentidos ideológicos das mensagens e se posicione frente a elas, o LMI concretiza o princípio freiriano de uma aprendizagem que liberta pela consciência crítica e pela responsabilidade social.

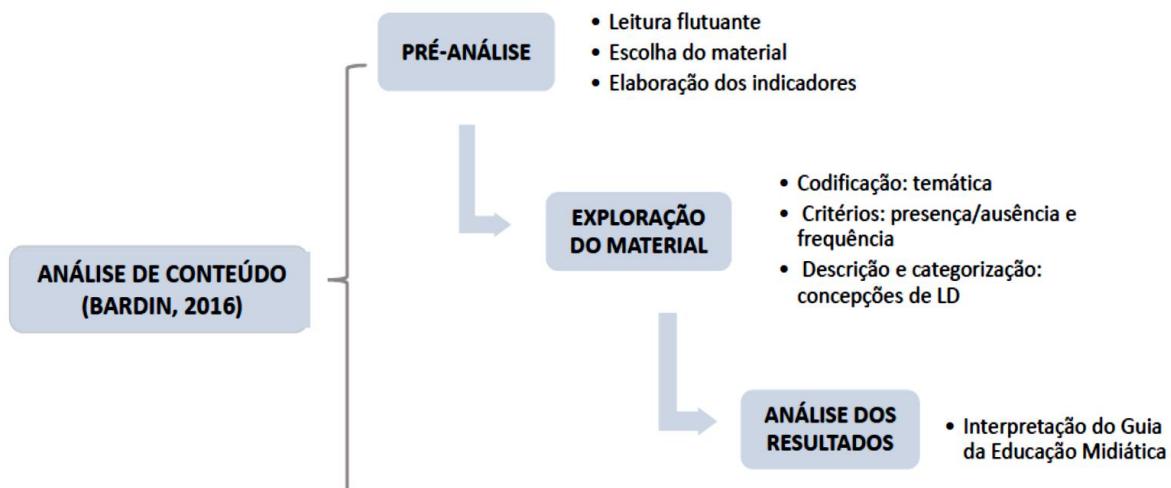
Acreditamos ser necessário discutir os estudos relacionados ao LMI no contexto escolar, pois esse fenômeno pode instigar no estudante o pensamento crítico e a autonomia — habilidades importantes para a formação integral do educando — de modo que esse jovem possa compreender, contribuir e interferir nas questões sociais, políticas, culturais e econômicas do contexto em que vive.

Metodologia

Neste estudo, a partir da leitura de autores que discutem o LMI, o novo ethos e as práticas de leitura e produção textual na escola, analisamos e categorizamos as 15 atividades propostas pelo *Guia da Educação Midiática*, um material elaborado pelo EducaMídia e desenvolvido pelo Instituto Palavra Aberta. Para isso, adotamos como metodologia a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que estabelece, em seu método, três etapas: 1) Pré-análise — constitui a leitura flutuante sobre o tema e a escolha do material; 2) Exploração do material — codificação, critérios e categorização; 3) Análise dos resultados — interpretação do material analisado. Dentre as técnicas de análise do método, elegemos a Análise de Conteúdo Temática

ou Categorial (doravante ACT), por considerarmos mais adequada para responder às nossas questões.

Figura 1 – Análise de Conteúdo Categorial



Fonte: Elaborada pelas autoras baseada em Costa (2021).

Na Figura 1, são ilustradas as etapas gerais da ACT, que se realizaram em três fases. Na primeira, denominada pré-análise, foi realizada a construção da nossa proposta de pesquisa e consistiu no primeiro contato com os textos analisados sobre os temas LMI, Novo Ethos e EM. Realizamos uma leitura flutuante com a finalidade de elaborarmos pressuposições. Em seguida, foi feita a escolha dos documentos que constituem nosso corpus de pesquisa, o *Guia da Educação Midiática*. Essa escolha levou em conta nosso objetivo específico de pesquisa.

A segunda etapa, denominada exploração do material, consistiu na seleção de nossos indicadores: as concepções de LD nas atividades do *Guia da Educação Midiática*. Quanto aos critérios de enumeração, optamos por utilizar os de presença (ou ausência) e de frequência das temáticas selecionadas, utilizando, para esse fim, o critério de categorização semântica. Como trabalhamos com unidade de registro temática, categorizamos, desse modo, as concepções de LD, segundo Costa (2021). A terceira etapa da pesquisa consistiu na interpretação e inferência dos dados analisados.

Em nossa análise, baseamo-nos no estudo proposto por Costa (2021) para definirmos nossas categorias analíticas, buscando estabelecer relação entre as concepções de Letramento Digital identificadas por Costa (2021) e as competências e habilidades da BNCC no

componente de Língua Portuguesa. Nesse estudo, a autora categorizou quatro concepções de Letramento Digital:

1. **técnica:** relacionada ao conhecimento específico de aplicativos, programas e softwares;
2. **aplicação:** consiste na aplicação do conhecimento relacionado aos recursos digitais em ações cotidianas, profissionais, de estudo e de cidadania;
3. **uso:** consiste na utilização dos recursos digitais para entretenimento no contexto da cultura digital;
4. **reflexão:** consiste na utilização dos recursos digitais caracterizada por abordagens que promovem a reflexão e a criticidade de forma responsável e consciente.

Nosso corpus de análise foi constituído pelo *Guia da Educação Midiática*, desenvolvido pelo Instituto Palavra Aberta. O guia é composto por 15 propostas de atividades que têm como objetivo desenvolver habilidades de educação midiática e letramento crítico. Cada atividade é apresentada em três a quatro páginas. Nossa análise concentrou-se na primeira página de cada atividade, conforme demonstrado na imagem abaixo:

Figura 2 – Amostra de análise de atividade



“Ao discutirmos o sistema solar, vamos analisar e criar memes, levando os alunos a refletir sobre contexto, reações e interpretações provocados por esse tipo de mensagem.”

UNIVERSO DA INFORMAÇÃO **CONFIABILIDADE** **MÍDIAS SOCIAIS**

LER **ESCREVER** **PARTICIPAR**

HABILIDADES Análise crítica da mídia, letramento da informação, autoexpressão, cidadania digital, participação cívica.

SEMENTO EF (Anos Finais); EM

(Os textos sugeridos estão disponíveis em: educamidia.org.br/guia/)

OBJETIVO CURRICULAR Compreender o sistema solar e os fenômenos que atuam sobre ele, incluindo gravidade, órbitas, rotação etc.

OBJETIVO MEDIÁTICO Entender o que são fontes confiáveis. Compreender fenômenos que impactam a circulação de informações na sociedade, tais como teorias da conspiração e falsa equivalência, e o papel das mídias sociais. Observar a forma de comunicação dos memes e seu impacto na compreensão de temas atuais.

Fonte: Adaptado de Ferrari (2020)

Conforme ilustrado na Figura 2, na primeira página da Atividade 1 constam, além do enunciado, quatro tópicos que evidenciam: as habilidades trabalhadas, o segmento (Ensino Fundamental ou Ensino Médio), o objetivo curricular e o objetivo midiático. Nossa análise concentrou-se nos enunciados descritivos de cada atividade e no objetivo midiático. Para isso, focalizamos os verbos responsáveis pelo processo cognitivo e seus respectivos complementos, a fim de identificarmos sua finalidade e, consequentemente, sua concepção de LD.

Quadro 1 – Amostra de Análise das concepções de LD – Guia de Educação Midiática

ENUNCIADO DA ATIVIDADE	OBJETIVO MIDIÁTICO	CATEGORIAZAÇÃO CONCEPÇÃO LD
2. Ao discutirmos doenças infecciosas e imunização, vamos analisar textos diversos que tratam dos movimentos antivacina ao longo da história, levando os alunos a refletir sobre confiabilidade, propósito e impacto das mensagens de mídia	Diferenciar os diversos tipos de informação, incluindo notícias, opinião, sátira, campanhas de utilidade pública e outros. Compreender fenômenos que impactam a circulação de informações na sociedade, tais como teorias da conspiração, propaganda, viralização, viés de confirmação.	REFLEXÃO
4. Ao discutirmos as evidências do aquecimento global, vamos criar tuítes em resposta a postagens negacionistas, explicando de forma concisa o assunto e levando os alunos a refletir sobre autoria, propósito e confiabilidade das mensagens originais.	Verificar informações. Analisar dados de forma crítica. Praticar a pesquisa de conteúdo científico em fontes confiáveis. Observar a linguagem própria das redes sociais. Exercer a autoexpressão com responsabilidade.	REFLEXÃO E APLICAÇÃO
5. Ao discutirmos enchentes em áreas urbanas, vamos pesquisar e identificar informações diversas e criar um infográfico, levando os alunos a refletir sobre contexto e propósito das mensagens.	Explorar os mecanismos de busca na internet, incluindo o papel dos algoritmos e a forma como as plataformas hierarquizam o conteúdo. Refletir sobre o propósito de diferentes tipos de informação (como reportagem, anúncio publicitário e campanha de utilidade pública, entre outros). Entender o que são as fontes confiáveis e aprender a fazer curadoria das informações encontradas.	REFLEXÃO E APLICAÇÃO
6. Ao discutirmos a monarquia no Brasil, vamos identificar páginas em redes sociais, levando os alunos a refletir sobre o conteúdo e contexto das mensagens e as reações que elas provocam.	Analizar diferentes pontos de vista. Refletir sobre o fenômeno das bolhas informacionais e buscar estratégias para minimizá-las. Comparar linguagens e recursos de argumentação em redes sociais de modo a evitar discursos de ódio.	REFLEXÃO

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No Quadro 1, apresentamos uma amostra da análise realizada sobre algumas atividades do material investigado. Tomemos, por exemplo, o enunciado da Atividade 2. Para atingir o objetivo de estabelecer relações entre as concepções de Letramento Digital (LD) e de

Letramento Midiático e Informacional (LMI), foram analisados os verbos destacados em vermelho, por expressarem o processo cognitivo implicado na ação pedagógica. Ao examinar os verbos *discutir* e *analisar*, observou-se que ambos remetem aos processos de compreensão e análise e que seus complementos verbais indicam a finalidade reflexiva da atividade. À luz de Costa (2021), essa combinação revela uma ênfase na formação crítica do estudante, orientada ao uso ético e responsável dos meios digitais e midiáticos. Assim, classificou-se a Atividade 2 na concepção de LD quanto à reflexão, por promover práticas que estimulam o pensamento crítico sobre o ambiente midiático.

Essa mesma estrutura linguística se repete nas Atividades 6, 8 e 10, nas quais os verbos *discutir* e *analisar* são retomados para abordar diferentes temas. Em todas elas, identifica-se a mesma intencionalidade pedagógica: favorecer a reflexão e o uso crítico e consciente dos ambientes digitais e midiáticos, o que as enquadra igualmente na concepção de LD quanto à reflexão.

Por outro lado, a Atividade 4 apresenta uma composição híbrida. No enunciado “[...] vamos criar tuítes em resposta a postagens negacionistas, explicando de forma concisa o assunto [...]”, observa-se um foco na aplicação prática de recursos digitais, o que a aproxima da concepção de LD quanto à aplicação. Entretanto, no mesmo exercício, trechos como “Ao discutirmos as evidências do aquecimento global [...]” e “[...] refletir sobre autoria, propósito e confiabilidade das mensagens originais [...]” evidenciam um movimento de análise crítica, vinculado à concepção de LD quanto à reflexão. A análise dos verbos que compõem o objetivo midiático da atividade reforça essa leitura: *praticar* e *exercer* denotam aplicação, enquanto *verificar* e *analisar* indicam reflexão. Dessa forma, conforme a tipologia proposta por Costa (2021), a Atividade 4 deve ser classificada simultaneamente nas concepções de LD quanto à aplicação e quanto à reflexão, por integrar aspectos operacionais e críticos do uso das mídias digitais.

A mesma categorização aplica-se às Atividades 5 e 9, que utilizam os verbos *discutir*, *criar* e *pesquisar*. Tais formas verbais sugerem não apenas processos cognitivos de reflexão e elaboração, mas também de apropriação de recursos digitais com vistas à produção e à análise crítica de conteúdos midiáticos. Assim, essas atividades também articulam duas dimensões complementares do letramento digital: a aplicação e a reflexão, conforme o modelo de Costa (2021).

Em síntese, a análise das atividades evidencia que a natureza dos verbos e de seus complementos é um indicador relevante para compreender o tipo de letramento digital promovido nas práticas pedagógicas propostas. Essa observação metodológica contribui para identificar, no material analisado, uma tendência à integração das dimensões técnicas e críticas do LD, reforçando a importância de práticas que articulem uso, compreensão e reflexão no processo de formação midiática e informacional dos estudantes.

Discussão dos Resultados

Ao finalizar a análise das 15 atividades propostas no *Guia da Educação Midiática*, foi possível depreender que tais atividades estão comprometidas com o desenvolvimento do LMI e com o letramento crítico, à medida que 70% das atividades propostas evidenciam a concepção de LD quanto à reflexão e 30%, as concepções de LD quanto à aplicação e quanto à reflexão.

A análise das quinze atividades propostas pelo *Guia da Educação Midiática*, à luz das concepções de Letramento Digital categorizadas por Costa (2021), evidencia um alinhamento significativo entre as propostas pedagógicas do material e os princípios do Letramento Midiático e Informacional (LMI), uma vez que a maioria das atividades analisadas, ao enfatizar verbos como *refletir*, *analisar* e *avaliar*, mobiliza o processo cognitivo relacionado à criticidade — característica central da concepção de LD quanto à reflexão. Tal achado reforça o entendimento de que o LMI, conforme discutido por autores como Lankshear e Knobel (2007), não se limita a uma habilidade técnica de manuseio de ferramentas digitais, mas configura-se como um novo *ethos* educacional — uma postura que combina ética, criticidade e engajamento social frente ao universo midiático contemporâneo. Nesse sentido, as atividades do *Guia* contribuem diretamente para a formação desse novo *ethos*, ao problematizarem temas da atualidade e exigirem do aluno não apenas a compreensão dos textos midiáticos, mas também a tomada de posição crítica frente a eles.

É importante destacar também que a prevalência da concepção reflexiva em 70% das atividades analisadas indica que o material está sintonizado com as exigências educacionais da contemporaneidade, conforme apontado por Han (2017), ao destacar que o excesso de informações, quando não mediado criticamente, tende a gerar confusão e superficialidade na apreensão dos sentidos. Sob esse viés, torna-se essencial a atuação do professor como mediador e orientador dessa reflexão, articulando as práticas escolares com os desafios éticos e cognitivos impostos pelo ecossistema digital.

Outro aspecto interessante é que algumas atividades também demonstraram aproximação com as concepções de LD relacionadas à aplicação e ao uso, sobretudo ao proporem produções textuais em ambientes digitais (como a criação de tuítes ou a elaboração de conteúdos midiáticos com propósito educativo). Essas propostas mobilizam uma prática social da linguagem que extrapola o espaço escolar e se insere em contextos reais de circulação discursiva, o que é coerente com a perspectiva de letramento defendida por autores como Freire (1967) e Melo e França-Carvalho (2019), para os quais o ensino deve estar comprometido com a transformação da realidade e com o empoderamento dos sujeitos.

Observamos ainda que as atividades analisadas privilegiam o desenvolvimento de habilidades alinhadas às competências gerais da BNCC (2019), sobretudo no que se refere à utilização crítica e responsável das tecnologias digitais e à promoção da argumentação e do pensamento reflexivo. Isso demonstra uma convergência entre o *Guia* e os princípios orientadores da política curricular brasileira, sinalizando sua pertinência como instrumento formativo para o trabalho com LMI em sala de aula.

Portanto, a análise dos resultados confirma a hipótese de que o *Guia da Educação Midiática* é uma ferramenta pedagógica eficaz para fomentar um letramento crítico, integrando as competências do LMI à prática docente em Língua Portuguesa. Ao promover a reflexão e a ação crítica dos estudantes diante das mídias, o material contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e eticamente comprometidos com o combate à desinformação.

Considerações finais

Conforme observamos ao final da análise, o letramento midiático e informacional, quando integrado de maneira crítica às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, representa uma via potente para a formação de estudantes capazes de enfrentar os desafios da desinformação. O desenvolvimento do novo *ethos* — entendido como postura ética, crítica e autônoma — é essencial para que os alunos compreendam seu papel na produção e circulação de sentidos.

O estudo evidenciou que é possível pensar em práticas pedagógicas que valorize a leitura crítica das mídias e a produção responsável de textos, contribuindo para a formação integral dos jovens. Cabe ao professor o papel de mediador, articulador e agente de transformação nesse processo.

Diante disso, defende-se a necessidade de políticas públicas e formações docentes que reconheçam e valorizem o LMI como dimensão fundamental para a educação contemporânea, tendo em vista que, mais do que uma competência técnica, trata-se de um compromisso ético com a formação cidadã e com o fortalecimento da democracia.

Referências

- BARBOSA, V. L.; MACIEL, R. F. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentido. **Guavira Letras**, Três Lagoas, v. 14, n.28, p. 280-297, 2018. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/letramento-cr%C3%ADtico-nas-aulas-de-l%C3%ADngua-portuguesa-discutindo-processos-de-constru%C3%A7%C3%A3o-de> Acesso em: 02 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em: 02 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Data de acesso: 05 mai. 2023.
- BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 28 jun. 2025.
- COSTA, R. De A. **Letramento digital na BNCC: um estudo das competências e habilidades no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2021) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100778>> Acesso em: 7 de junho de 2024.
- FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. In **VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura”**, 16^a COLE, Campinas, p. 1 a 13, 2018. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf Acesso em: 03 jun. 2024.
- FERRARI, A. C.; OCHS, M.; MACHADO, D. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <https://educamidia.org.br/guia/> Acesso em: 2 jun. 2024.
- FERREIRA, E. S. Desinformação, desinfodemia e letramento midiático – um estudo do processo estruturado no Brasil sob o governo de Jair Bolsonaro e as formas de enfrentamento. **SCRIPTA**, v. 25, n. 54, p.96-128, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8189788> Acesso em: 20 mar. 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

HAN, B. **Sociedade da transparência**. Tradução GIANCHINI, P. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HAN, B. **No enxame: perspectiva do digital**. Tradução MACHADO, L. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

HISSA, D. L. A. Multiletramentos em tempos de política neo-liberal: relação entre mercado de trabalho e educação escolar. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, Fortaleza, p. 43-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5556> Acesso em 20 mar. 2024.

HISSA, D. L. A. Da manipulação das massas nas redes sociais às ações de combate à desinformação. **Revista Linguagem em Foco**, v. 14, n. 2, Fortaleza, p. 68-89, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9587> Acesso em: 20 mar. 2024.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacy sampler**. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2007.

LEURQUIN, E.; LEURQUIN, C. Fake news, desinformação e necessidade de formar leitores críticos. **SCRIPTA**, v. 24, n. 54, p. 265-295, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/26681> Acesso em: 2 mar 2024.

LOPES, L. P. M. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentidos, revolução das relações e performances identitárias. In SIGNORI, I.; FIAD, R. S. (Orgs) **Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, Editora UFM, p. 202-220, 2012.

MARQUETTO, C. R. **Alfabetização midiática e jornalismo**: práticas jornalísticas na escola para o desenvolvimento do pensamento crítico no combate à desinformação. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9711> Acesso em: 20 mar. 2024.

MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Racionalidades pedagógicas que fundamentam a licenciatura em educação do campo. **Cadernos Cajuína**, v. 4, p. 22- 40, 2019. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/432> Acesso em: 20 abr. 2024.

MONTE MÓR, W. 2015. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares In ROCHA, C. H.; MACIEL R. F. (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre Discursos e Práticas**. Campinas, Ed Pontes, p. 31-50, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1996.

SOUSA, L. S. O letramento midiático e a educação: panorama e perspectiva em uma escola pública na favela. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação, Acaraú, p. 1 a 14, 2018. Disponível em: 22 abr. 2024.

WARDLE, C. First draft's essential guide to – Understanding Information Disorder. **First Draft**, October, 2019. Disponível em: https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2019/10/Information_Disorder_Digital_AW.pdf Acesso em: 19 abr. 2024.

Recebido em: 13 de agosto de 2025

Aceito em: 4 de novembro de 2025
