

Fernando Oliveira Paulino
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: paulino@unb.br

Mariana Ferreira Lopes
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: flopes.mariana@gmail.com

Milena dos Santos Marra
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: milena.bmarra@gmail.com

Renata Monteiro
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: renatamonteiro051@gmail.com

Luigi Oliveira Fontenele
Universidade de Brasília - UnB
E-mail: luiggifontenele@gmail.com



Este trabalho está licenciado sob uma licença
[Creative Commons Attribution 4.0
International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Copyright (©):
Aos autores pertence o direito exclusivo de
utilização ou reprodução

ISSN: 2175-8689

Cidadania comunicacional em ambientes digitais: Estratégia Brasileira de Educação Midiática e a experiência do projeto Educom.ComCom

*Communicational citizenship
in digital environments:
Brazilian Media Education
Strategy and the experience of the
Project Educom.ComCom*

*Ciudadanía comunicacional
en entornos digitales:
la estrategia brasileña de educación
en medios y la experiencia
del proyecto Educom.ComCom*

Oliveira Paulino, F., Ferreira Lopes, M., dos Santos
Marra, M., Monteiro, R., & Oliveira Fontenele, L.
Cidadania comunicacional em ambientes digitais:
Estratégia Brasileira de Educação Midiática e a
experiência do projeto Educom.ComCom. *Revista
Eco-Pós*, 28(1), 231–252.
<https://doi.org/10.29146/eco-ps.v28i1.28474>

RESUMO

Por meio da análise da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Ebem) e do relato de experiência do projeto Educom.ComCom, este trabalho busca refletir sobre a educação midiática como um direito intrínseco à cidadania comunicacional no contexto dos ambientes digitais. Para isso, discute a historicidade das iniciativas de educação midiática no Brasil e em outros países. Pode-se concluir que a experiência de construção de uma proposta de educação midiática como processo de educação midiática sobre e a partir dos ambientes digitais evidencia a potencialidade do aprender fazendo e seus impactos na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas para a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Midiática, Cidadania Comunicativa, Direito à Educação Midiática, Ambientes Digitais.*

ABSTRACT

By analyzing the Brazilian Media Education Strategy (Ebem) and the experience report of the Educom.ComCom project, this paper seeks to reflect on media education as an intrinsic right to communicational citizenship in the context of digital environments. To this end, it discusses the history of media education initiatives in Brazil and other countries. It can be concluded that the experience of building a media education proposal as a process of media education on and from digital environments highlights the potential of learning by doing and its impact on the formulation, implementation and evaluation of public policies aimed at Media and Information Literacy.

KEYWORDS: *Media Education, Communicative Citizenship, Right to Media Education, Digital Environments.*

RESUMEN

A partir del análisis de la Estrategia Brasileña de Educación en Medios (EBEM) y del informe de experiencias del proyecto Educom.ComCom, este trabajo busca reflexionar sobre la educación en medios como un derecho intrínseco a la ciudadanía comunicacional en el contexto de los ambientes digitales. Para ello, se analiza la historia de las iniciativas de educación en medios en Brasil y en otros países. Se concluye que la experiencia de construcción de una propuesta de educación en medios como proceso de educación en medios en y a partir de ambientes digitales destaca el potencial del aprender haciendo y su impacto en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas dirigidas a la Alfabetización Mediática e Informacional.

PALABRAS CLAVE: *Educación en Medios, Ciudadanía Comunicativa, Derecho a la Educación en Medios, Entornos Digitales.*

Submetido em 07 de abril de 2025.

Aceito em 30 de maio de 2025.

Introdução

O presente artigo busca sistematizar reflexões e análises sobre a educação midiática como um direito intrínseco à cidadania comunicacional no contexto dos ambientes digitais. Para isso, discute a historicidade das iniciativas de educação midiática, tanto em outros países quanto no Brasil, considerando a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Ebem) e as atividades desenvolvidas pelo projeto Educom.ComCom. Com as transformações das tecnologias digitais e a popularização dos dispositivos móveis, novas dimensões emergem no debate sobre a leitura crítica das mídias. Esse debate abrange não só a concentração de poder nos meios de comunicação como também a necessidade de garantia do direito à educação midiática. Esse direito inclui a formação de um público apto a compreender as dinâmicas e influências das mídias digitais bem como as estruturas e lógicas inerentes à produção, à distribuição e à recepção das mensagens midiáticas.

No Brasil, essa discussão ganha ainda mais relevância devido à vasta extensão geográfica do país, que abrange diferentes realidades socioeconômicas. O que gera desafios para a concepção da educação midiática, uma vez que, apesar da ubiquidade da conectividade digital, ainda há a necessidade urgente de políticas públicas que viabilizem e promovam seu desenvolvimento.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 92,9% da população acessa a internet no Brasil, enquanto apenas 66% dispõem de acesso a serviços de saneamento básico. A educação midiática se configura, diante desse contexto, como fundamental à afirmação da condição cidadã, principalmente porque “não há cidadania sem comunicação [...]. O corolário é imediato. Sem comunicação, não há cidadania” (Moraes, Signates; 2019, p. 16).

A reflexão sobre educação midiática e a cidadania comunicacional converge para a ideia de que um direito transcende o acesso à informação e à liberdade de expressão, abrangendo principalmente a capacidade de participação política, econômica e social, além da interação democrática entre os cidadãos e as tecnologias. Como destacado por Orozco Gómez (2014):

constrói-se um interfaceamento que nos encaminha à cidadania comunicativa, não apenas do direito à comunicação como acesso à informação, liberdade de expressão ou poder de se comunicar. Conjuntamente a tal direito, inserem-se [...] as considerações imprescindíveis para realizar ética e democraticamente uma crescente “convergência interativa” de cidadãos com telas e de cidadãos entre si, a propósito das telas (Gómez, 2014, p. 101, grifo no original).

1. Direito à Educação Midiática

No Brasil, iniciativas relacionadas à educação midiática tem se estabelecido em ritmo mais lento em comparação a países com experiências mais consolidadas de formulação, execução e avaliação de políticas públicas em comunicação, o que evidencia distintas trajetórias e prioridades na implementação de políticas públicas voltadas à promoção e à garantia do direito à educação midiática.

O continente europeu destaca-se diante dessa questão. Em 1933, no Reino Unido, a criação do Instituto de Cinema Britânico (British Film Institute) formalizou a articulação entre a comunicação e a educação, estimulando o ensino sobre cinema e televisão e, principalmente, promovendo o diálogo sobre o uso dos meios de comunicação. Desde a década de 1980, a Inglaterra contempla o estudo sobre as mídias em seu currículo escolar, consolidando o continente como pioneiro em iniciativas voltadas ao desenvolvimento da educação midiática.

Também no Reino Unido, de acordo com Buckingham (2012), a maior parte das escolas oferece cursos direcionados especificamente ao estudo dos meios e dos veículos de comunicação. Para o autor “ao longo das últimas décadas, a educação tem se tornado uma questão política muito disputada no Reino Unido”, sobretudo porque a evolução da educação midiática trouxe o surgimento de um novo paradigma, que adota “uma perspectiva mais centrada no aluno, que começa a partir do conhecimento existente dos jovens e a sua experiência com os meios de comunicação” (Buckingham, 2016, p. 78).

De modo semelhante ao do Reino Unido, a mídia-educação na França iniciou-se com os cineclubes da década de 1920. Nesse período, surgiram iniciativas voltadas ao desenvolvimento da análise crítica e artística, além do estímulo à expressão criativa entre crianças e jovens. A

experiência do pedagogo Céléstin Freinet¹ com o jornal escolar se destaca nesse contexto, sendo expandida posteriormente para outros meios e veículos de comunicação. Nos anos 1960, o modelo estético de mídia-educação passou a se disseminar pelo país/mundo, o que influenciou as políticas governamentais francesas sobre educação cinematográfica.

Nesse cenário, os educadores foram incentivados a promover a literacia midiática nas salas de aula, abordando a história, a linguagem, os gêneros fílmicos, a tecnologia de filmagem e a apreciação estética dos filmes (Fedorov, 2008). Esse movimento se alicerçou, em grande parte, nos estudos semióticos, com destaque para a semiologia de Roland Barthes, que se configura como uma das bases estruturantes da mídia-educação francesa.

Em uma perspectiva com pretensão global, as iniciativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) merecem destaque no campo da educação midiática. Desde 1960, o termo “mídia-educação” passou a ser amplamente discutido dentro da Unesco, embora inicialmente com uma definição imprecisa, que, segundo Bévort e Belloni (2009), referia-se “às virtudes educacionais das mídias de massa como meios de comunicação à distância” (Bévort; Belloni, 2009, p. 1085).

Em 1973, a Unesco estabeleceu a sua primeira definição oficial sobre o tema mídia-educação: a formação voltada para à leitura crítica da comunicação em diversos suportes. Em 1979, essa definição foi ampliada para incluir aspectos como participação, acesso às mídias e criatividade (Belloni, 2001, 2009; Fantin, 2006). Os materiais produzidos pela Unesco reafirmam a importância das mídias e de outros provedores de informação como ferramentas de grande relevância para a tomada de decisões bem informadas por parte dos cidadãos e para o fortalecimento da democracia.

O campo da mídia-educação ganhou maior legitimidade após a Declaração de Grünwald, em 1982, que impulsionou os debates da educação para a mídia em nível global. O documento da Unesco enfatizou a necessidade de reconhecer o impacto e a difusão da comunicação no mundo, além de destacar a sua relevância para a cultura contemporânea. Nesse contexto, os

¹ Educador francês, Freinet buscava criar um sistema educacional democrático, livre de contradições sociais. Para Freinet, a escola tradicional era fechada, limitando a descoberta, o interesse e o prazer da criança. (Secretaria da Educação do Paraná, s.d., s.p.)

sistemas educativos e políticos das nações signatárias foram provocados a reconhecer suas responsabilidades, com o objetivo de promover a compreensão crítica desse fenômeno em todos os níveis educacionais. Para isso, foram defendidos programas de mídia-educação que deveriam incluir não só a análise de conteúdos midiáticos mas também "o uso das mídias como meios de expressão criativa e a utilização e participação eficazes nos canais disponíveis" (Unesco, 1982, p. 1).

A partir da Declaração de Grünwald, a Unesco passou a desenvolver outros documentos que abordam discussões e orientações para as transformações e expansão da mídia-educação. Exemplos importantes incluem o relatório do Colóquio Internacional sobre Novas Direções em Mídia Educação, realizado em Toulouse, na França, em 1990; a recomendação da Conferência Internacional sobre Educação para a Mídia e para a Era Digital, em 1999, em Viena; na Áustria; o relatório do Fórum Internacional da América Latina e Caribe na Sociedade da Informação, realizado no Rio de Janeiro, no Brasil, em 2003; a Agenda sobre 12 Recomendações para Mídia Educação proclamada em Paris, na França, em 2007; e, em 2013, a publicação das Diretrizes Políticas e Estratégicas em Literacias de Mídia e Informação.

Nesse último documento, a Unesco expôs as abordagens mais atuais que adota em relação ao conceito de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). As políticas e estratégias delineadas contemplam competências que abrangem desde o acesso às notícias até a alfabetização em mídias sociais. Conforme as orientações do relatório, os conhecimentos e habilidades dos cidadãos em AMI envolvem:

compreender o papel e as funções das mídias e de outros provedores de informação nas sociedades democráticas; compreender as condições nas quais essas funções possam ser realizadas; reconhecer e articular a necessidade informacional; localizar e acessar informações relevantes; avaliar com senso crítico, em termos de autoridade, credibilidade e finalidade atual, a informação e o conteúdo das mídias e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet; extrair e organizar a informação e o conteúdo midiático; sintetizar ou trabalhar com as ideias abstraídas do conteúdo; comunicar para um grupo de pessoas ou leitores, com ética e responsabilidade, sua compreensão sobre o conhecimento criado, em uma forma ou meio de comunicação apropriado; aplicar as habilidades em TIC para processar a informação e produzir conteúdo gerado por usuários; e engajar-se nas mídias e em outros provedores de

informação, incluindo aqueles na internet, para auto expressão, liberdade de expressão, diálogo intercultural e participação democrática (Wilson, 2013, p. 14).

Além do registro de experiências exitosas em educação midiática como as citadas anteriormente, é fundamental considerar a perspectiva brasileira sobre a questão. No país, merece registro a criação da Coordenação-Geral de Educação Midiática, vinculada à Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República no início do 3º mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em 2023. Uma das primeiras medidas do órgão foi realizar a Consulta Pública sobre Educação Midiática para recolher informações para a formulação e implementação da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Ebem).

De modo geral, as contribuições resultantes da consulta apontaram como recomendação a promoção da transversalidade entre os atores envolvidos na educação midiática, por meio do fortalecimento de parcerias, da garantia da pluralidade de vozes e da constituição de uma agenda interministerial e interconselhos. Destaca-se, também, a transversalidade dos temas, com ações que abrangem o jornalismo e suas interfaces, alinhadas às legislações e convenções internacionais, com ênfase na implementação de estratégias voltadas à saúde. Além disso, são citadas a formação de professores e agentes sociais, a promoção do acesso e da inclusão por meio de uma abordagem sistêmica do ambiente digital, a ampliação do acesso à internet e a adaptação das ações aos diversos contextos territoriais.

Além disso, há a necessidade de alinhar os eixos conceituais, destacando a articulação educacional e a definição precisa das terminologias técnicas. Finalmente, enfatiza-se a relevância de compromissos e garantias, incluindo o incentivo à implementação de políticas por parte das plataformas, o fomento ao desenvolvimento tecnológico, a promoção da autonomia da educação pública e a assegurar a continuidade das ações. Paralelamente a essa discussão está a urgência das questões pertinentes à privacidade, à disseminação de desinformação e aos impactos sociais decorrentes da utilização das tecnologias digitais.

Resultante da consulta pública, portanto, a Ebem apresenta-se alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Política Nacional de Educação Digital, além de ser uma proposta

para capacitar profissionais da educação e alcançar populações fora do sistema formal de ensino, como grupos em situação de vulnerabilidade social, por exemplo.

A Consulta Pública e a Ebem ainda não foram completamente consolidadas como política pública, mas já evidenciam que mudanças estruturais mais amplas na política educacional do país são necessárias como pré-requisito para garantir efetivamente o direito à educação midiática. Essas mudanças incluem estratégias para alcançar adolescentes e jovens fora do sistema formal de ensino, pessoas idosas e grupos em situação vulnerável, além do envolvimento de gestores, profissionais da mídia, servidores da Saúde e de outras áreas como Assistência Social e Justiça. A fim de exemplo, recomenda-se que a “educação para as mídias deve ser pautada a partir de uma visão transversal a outros processos de aprendizagem” (Brasil, 2023, p. 12). Além disso, deve ser promovida para além do ambiente escolar, envolvendo principalmente as regiões em que há desertos de notícias, ou seja, lugares onde há pouca ou nenhuma produção jornalística.

Levando em conta os princípios e parâmetros da Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Ebem) e seus esforços de constituir parâmetros para ações e pesquisas de atividades ligadas à Educação e Comunicação, a seguir é apresentada e analisada uma experiência levando em conta princípios que subsidiam tais referências. Essa análise se faz necessária, inclusive, por possibilitar maior constituição de técnicas e métodos de pesquisa de Educação Midiática e proporcionar reflexões que possam aprimorar a Ebem nos próximos anos.

2. A Experiência do Projeto Educom.ComCom

O projeto Educom.ComCom é uma iniciativa de educação midiática promovida pelo Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Comunicação Comunitária (ComCom), vinculado à Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB). Em suas mais de duas décadas de atuação, o ComCom traz em sua constituição a educação midiática como aspecto central na promoção e garantia da cidadania comunicacional.

Tendo como marcos históricos a criação da Rádio Laboratório de Comunicação Comunitária (Ralacoco) em 2001, durante o processo de mobilização para uma greve geral da

UnB por estudantes, servidores, professores e colaboradores externos, e a oferta da disciplina Comunicação Comunitária na FAC/UnB desde 2002, as atividades de ComCom se fundamentam na articulação entre extensão, ensino e pesquisa com a premissa da educação para e sobre a comunicação no desenvolvimento e fortalecimento de ecossistemas comunicativos em diferentes comunidades do Distrito Federal (DF), por meio de parcerias com reeditores sociais (Toro, 1997). São exemplos dessas ações as produções da Ralacoco (Guedes; Mendes; Coelho; Marra, 2024), as ações de mobilização social para a promoção da saúde e meio ambiente com jovens e organizações não-governamentais locais (Oliveira; Mendes; Pedrosa; 2009), a websérie Minha Planaltina, a pesquisa-ação sobre mobilização social e protagonismo juvenil por meio da educomunicação e da comunicação comunitária com jovens da Fercal e o projeto Educom.ComCom, primeira experiência de ComCom voltada exclusivamente à educação midiática em ambientes digitais.

A implementação do projeto de extensão Educom.ComCom partiu da demanda de professores e gestores do Instituto Federal de Brasília (IFB) após uma bem sucedida experiência com estudantes do ensino médio promovida em 2022 pelo Educom.ComCom, resultando na realização de um evento sobre a produção de conteúdo noticioso com jornalistas e influenciadores digitais locais, além de oficinas sobre uso de redes sociais no mercado de trabalho.

Em 2023, na etapa de planejamento das ações a serem desenvolvidas naquele ano, a comunidade interna do IFB apresentou a necessidade de propostas direcionadas à análise crítica dos ambientes digitais, com especial atenção sobre o comportamento e a saúde mental dos adolescentes. O contexto dessa discussão, entre os meses de abril e julho, foi marcado por episódios de violência em escolas brasileiras, sendo a educação midiática apontada como um dos eixos para prevenção e enfrentamento desses casos com o objetivo de:

[...] assegurar os conhecimentos e fortalecer as habilidades necessárias para que crianças, adolescentes e jovens enfrentem a cultura da desinformação e possam reconhecer e combater as violações de direitos e injustiças sistêmicas presentes nas mensagens de mídia e no próprio funcionamento dos ambientes digitais (Brasil, 2023b, p. 115).

A análise crítica sobre os ambientes digitais considerando sua ingerência na cultura, nas práticas sociais, nas aprendizagens e nas percepções passou a ser então o eixo central do projeto, tendo a nova ecologia das mídias como abordagem teórica para a compreensão deste ecossistema complexo onde novas e velhas mídias coexistem e se auto influenciam (Strate *et al.*, 2019) e cuja premissa central pode ser sintetizada na ideia de que “as tecnologias — neste caso, as tecnologias da comunicação desde a escrita até os meios digitais — geram ambientes que afetam os sujeitos que as utilizam” (Scolari, 2010, p. 23).

A nova ecologia das mídias, nas releituras de autores fundantes como Marshall McLuhan e Neil Postman, vem contextualizando investigações sobre as relações dos jovens com os meios digitais, a exemplo da pesquisa *Transmedia Literacy*, liderada por Carlos Scolari (2018) voltada às novas alfabetizações midiáticas, especificamente a alfabetização ou letramento transmídia, caracterizada por habilidades, práticas, percepções, conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas no contexto das culturas participativas e construídas fora do ambiente formal de ensino. Os achados permitiram reconhecer um conjunto de competências transmidiáticas — a saber: produção, gestão, performativas, com os meios e tecnologias, narrativas e estéticas, na prevenção de riscos, ideologia e ética — que podem ser exploradas em programas de educação midiática.

Tais perspectivas forneceram orientações para a construção da proposta do Educom.ComCom, considerando o reconhecimento das demandas do IFB e os objetivos de a) identificar as práticas e os conhecimentos dos participantes sobre os ambientes digitais com base em suas vivências; e b) implementar ações para o desenvolvimento de competências para a promoção de um ambiente digital mais saudável e sustentável. Desta forma, a primeira etapa das oficinas de educação midiática foi centrada na identificação das práticas e conhecimentos por meio da: 1) aplicação de um questionário sobre acesso e hábitos na internet; 2) pela condução do jogo farsante sobre os temas: bolha informacional; dados, privacidade e segurança; desinformação; inteligência artificial; redes sociais e saúde mental; e 3) pela produção de fanzines sobre esses assuntos. Já as ações de implementação foram organizadas em: 1) visita a emissoras de televisão de caráter público e privado; 2) mini-hackathon para elaboração de

propostas de educação midiática; e 3) elaboração de proposta de educação midiática, sistematizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - Organização das Oficinas do Projeto Educom.ComCom

| Oficina | Objetivo |
|---|--|
| Apresentação e interesses | Apresentar a proposta do projeto para os estudantes, aplicar o questionário e identificar hábitos e acesso à internet |
| Jogo Farsante | Identificar as vivências, percepções e hábitos dos estudantes sobre as ambiências digitais por meio do jogo Farsante |
| Fanzine I | Produzir fanzines sobre temas debatidos durante a oficina do jogo farsante, fortalecendo a expressão criativa e o pensamento crítico sobre os pontos escolhidos pelos estudantes |
| Fanzine II/Visita técnica à FAC-UnB | Produzir fanzines sobre temas debatidos durante a oficina do jogo farsante, fortalecendo a expressão criativa e o pensamento crítico sobre os pontos escolhidos pelos estudantes. Promover o diálogo de saberes e aproximação de experiências entre estudantes do IFB, o ambiente e estudantes universitários |
| Visita técnica a emissoras de televisão em Brasília | Conhecer o funcionamento de redações jornalísticas e reconhecer as diferenças e semelhanças entre o sistema privado e público de radiodifusão. |
| Mini-hackathon de educação midiática | Construir propostas de educação midiática em ambiências digitais como parte da 1ª Semana Brasileira de Educação Midiática. |
| Produção de proposta de educação midiática | Produzir proposta de educação midiática em ambiências digitais definida a partir do mini-hackathon. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As oficinas do projeto foram realizadas com 25 (vinte e cinco) estudantes entre 15 e 18 anos, do curso técnico de Eventos integrado ao Ensino Médio como parte da disciplina de “Oficina Prática da Área Técnica — Atendimento e Comunicação para Eventos”, entre agosto e novembro de 2023. Foram conduzidas por extensionistas, pesquisadores e professores do projeto com apoio dos alunos da disciplina de Comunicação Comunitária ofertada em 2023/2 e da disciplina de Tecnologia da Comunicação ofertada em 2023/1.

3. Percepções e vivências nos ambientes digitais

O levantamento exploratório sobre o acesso à internet e os hábitos digitais dos estudantes do IFB revelou que o celular é o dispositivo mais utilizado para conexão entre todos os respondentes. Além disso, 92% acessam a internet mais de uma vez ao dia, e 36% tiveram seu primeiro contato ainda na primeira infância. Os principais objetivos de uso incluem entretenimento (100%), busca de informações sobre assuntos diversos (95,8%), pesquisas para atividades educativas (79,2%), interação social (75%), participação em atividades formativas (75%), atualização de notícias (58,3%), obtenção de informações sobre o local de residência (45,8%) e busca por oportunidades de emprego (33,3%). As plataformas de redes sociais mais acessadas diariamente foram Instagram, WhatsApp, TikTok e X (antigo Twitter). Por fim, observou-se que os participantes compartilham com maior frequência conteúdos produzidos por terceiros do que aqueles criados por eles mesmos.

A autopercepção sobre habilidades, práticas e conhecimentos sobre os ambientes digitais relacionam-se a determinadas competências elencadas por Scolari (2018), a exemplo de saber buscar, selecionar, baixar e gerir a difusão de conteúdos nos meios digitais; reconhecer e descrever o funcionamento dos artefatos tecnológicos; reconhecer, descrever riscos nos ambientes digitais e aplicação de estratégias para mitigação; avaliar e refletir sobre questões éticas e ideológicas, especificamente sobre legitimidade e precisão da informação.

Tais achados subsidiaram a construção da seguinte hipótese inicial: ainda que se afirme saber como realizar determinadas atividades nos ambientes digitais, tais como realizar buscas na internet, manejar aplicativos, baixar e compartilhar conteúdos, ou a identificação de certas

características técnicas dessas ambiências, há incertezas sobre suas lógicas de funcionamento, especificamente sobre as plataformas digitais de redes sociais, e questões relacionadas à privacidade e ao reconhecimento de fontes confiáveis de informação.

A questão acima recai sobre a opacidade das plataformas digitais em suas diferentes dimensões — infraestrutura, modelos de negócio, datificação, processamento algorítmico, governança, práticas e afordâncias (D’Andrea, 2020) —, estendendo-se à plataformização como processo observado em diversas instâncias da sociedade contemporânea (Poell; Nieborg; Van Djick, 2020). Ao tratar das competências transmidiáticas relacionadas às mídias e tecnologias, Gaspard e Horst (2018) englobam habilidades relacionadas tanto ao conhecimento da economia política dos meios como ao consumo de mídia e às características e linguagens tecnológicas. De certo modo, o fortalecimento desse conjunto de competências contribui para a promoção de um ambiente digital mais saudável.

Essas impressões foram importantes para a condução do jogo Farsante e o reconhecimento das percepções sobre os temas abordados: bolha informacional; dados, privacidade e segurança; desinformação; inteligência artificial; redes sociais e saúde mental. Durante esta oficina, cada grupo foi acompanhado por uma dupla de mediadores — extensionistas ou estudantes da disciplina de Comunicação Comunitária — responsáveis pelo incentivo e registro dos debates internos. As discussões proporcionadas pelo jogo reforçaram a hipótese inicial sobre o reconhecimento e a identificação de características dos ambientes digitais onde esses adolescentes vivenciam experiências cotidianas. No entanto, lacunas na compreensão sobre lógica e funcionamento, questões de privacidade e de processamento algorítmico foram evidenciadas.

Os participantes abordaram diversos aspectos relacionados aos temas propostos, reconhecendo o papel dos algoritmos na recomendação e personalização de conteúdos, destacando a importância de romper bolhas e respeitar opiniões divergentes. Discutiram a desinformação, enfatizando a relevância da verificação de fontes e desafios pela falta de conhecimento sobre checagem de fatos. Quanto às redes sociais, foram mencionados os impactos negativos, como *cyberbullying*, consumo excessivo e efeitos prejudiciais à saúde. Sobre

privacidade, expressaram dúvidas em relação a *cookies* e à coleta de dados. Já no âmbito da saúde mental, relataram estratégias para tornar as interações digitais mais saudáveis, como o acompanhamento de perfis com conteúdos considerados benéficos, mas destacaram a necessidade de maior conscientização sobre os malefícios associados ao uso excessivo de telas.

Nas duas oficinas que sucederam a dinâmica do jogo, foram elaborados fanzines sobre os temas debatidos anteriormente. Os participantes se dividiram em grupos conforme o assunto de interesse e passaram a organizar o processo de produção desde as pautas que seriam abordadas até os recursos a serem empregados — ilustrações, colagens e textos — e sua disposição no fanzine. Cada grupo foi novamente acompanhado por mediadores também responsáveis pela condução e registro da atividade.

Observou-se que os estudantes do IFB demonstraram diferentes níveis de interesse e engajamento nos temas propostos, com destaque para redes sociais, enquanto assuntos como dados, privacidade e segurança e bolha informacional inicialmente despertaram menor adesão. O processo revelou percepções diversas sobre os temas abordados. No grupo de redes sociais, os estudantes destacaram questões como o tempo excessivo de tela, os impactos na saúde mental, a violência digital e a influência das plataformas na autoestima. Optaram por explorar a produção comunicacional no fanzine, enfatizando tanto os benefícios quanto os riscos do compartilhamento de conteúdos, incluindo a pirataria como elemento cultural.

Já o grupo que trabalhou com privacidade e segurança de dados demonstrou maior engajamento em discutir conceitos técnicos, como *cookies* e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), reconhecendo as relações de poder e implicações éticas no tratamento de dados. No tema de inteligência artificial, a construção do fanzine foi marcada pela troca de ideias e reflexão coletiva sobre os impactos dessa tecnologia, promovendo uma abordagem criativa e participativa para elencar os prós e contras. Os estudantes destacaram a necessidade de um olhar mais crítico sobre os avanços tecnológicos.

Quanto à saúde mental, o debate enfatizou os efeitos negativos das redes sociais, como *cyberbullying*, distorção de imagem e dependência digital, permitindo identificar preocupações genuínas e estratégias para tornar o ambiente digital mais saudável. Por fim, no grupo que

abordou desinformação e bolha informacional, o desafio inicial foi familiarizar os estudantes com os conceitos, que eram menos conhecidos. Com estímulos e exemplos concretos, como experiências pessoais em aplicativos de mensagens, o grupo conseguiu conectar as temáticas à realidade cotidiana na produção do fanzine.

O reconhecimento das percepções e vivências dos participantes sobre as ambiências digitais configurou-se como ponto central para o desenvolvimento das ações de educação midiática do Educom.ComCom. Ao possibilitar a identificação de habilidades, práticas e conhecimentos sobre e a partir desses ambientes, especialmente nas plataformas digitais de redes sociais, a etapa inicial do projeto evidenciou uma premissa basilar para uma abordagem de educação midiática distante do moralismo ou proibicionismo e próxima à realidade dos sujeitos envolvidos. Isto é, assumindo que os estudantes já estão nessas ambiências experienciando-a de diferentes formas e gerando aprendizagens diversas, mas que essa presença não significa um entendimento sobre esse ambiente ou ainda sobre as influências exercidas em suas práticas sociais e culturais.

Trata-se, assim, de fugir do que Buckingham (2022) coloca como armadilhas pedagógicas na promoção da educação midiática. Por um lado, abordagens proibicionistas e de contrapropaganda se caracterizam pelo moralismo e autoritarismo desconsiderando as razões e as experiências pelas quais crianças e jovens usam as mídias e tecnologias. De outro, um entusiasmo fundamentado nas possibilidades criativas, participativas e colaborativas abertas pela web 2.0 descartam a necessidade do desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o ambiente midiático. Para além da minimização de riscos e maximização de benefícios, iniciativas de educação midiática devem, em uma perspectiva abrangente, articular a análise textual, a produção criativa e análise contextual. Ou seja, integrar linguagem e representação, dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, e o fazer comunicacional como simulação e como experimentação. Nesse sentido, a educação midiática sobre e a partir dos ambientes digitais ecoa a proposta de leitura da *palavramundo* de Paulo Freire (1989), um movimento de leitura crítica do mundo para sua compreensão e transformação.

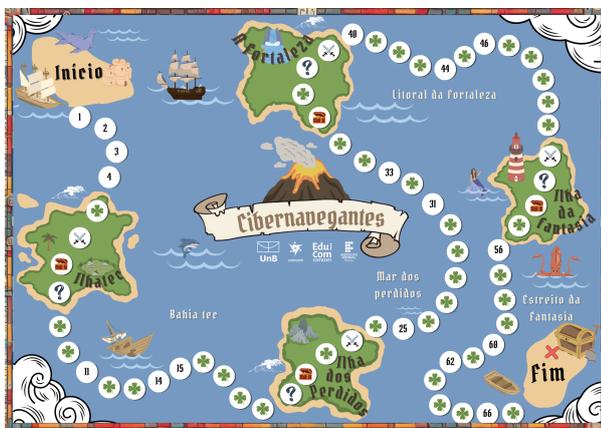
4. Para o Desenvolvimento de um Ambiente Digital mais Seguro e Saudável

A etapa de implementação da proposta de educação midiática do projeto Educom.ComCom foi marcada pela promoção do mini-hackathon como parte da primeira edição da Semana Brasileira de Educação Midiática. A atividade teve por objetivo levantar soluções para o desenvolvimento de um ambiente digital mais saudável e seguro construídas pelos participantes para definição de um produto a ser desenvolvido nas oficinas finais, sendo organizada em três momentos: a) apresentação da iniciativa e organização dos grupos; b) elaboração das soluções com apoio de mediadores; e c) apresentação do produto à equipe da Coordenação-geral de Educação Midiática da Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação da Presidência da República.

As soluções criadas pelos estudantes abordaram ações de educação midiática com influenciadores digitais; proposta de atividades para pais e responsáveis; jogos sobre o ambiente digital para crianças, adolescentes e também para a família e criação de uma rede de rádios nos diferentes campi dos Institutos Federais do país. Um ponto evidenciado na Ebem gira em torno da ampliação dos espaços de ações para além dos ambientes formais de aprendizagem, entendendo, inclusive, que essas sejam atividades a serem desenvolvidas dentro do ambiente familiar, por exemplo, como abordado nas soluções construídas pelos participantes. Nesse sentido, cabe recuperar a teoria das múltiplas mediações de Gómez (1993), que parte do entendimento do processo de recepção como um modelo não-linear e unívoco, mas sim mediado por diversas fontes, inclusive instituições como a família e movimentos sociais que podem intervir pedagogicamente em um processo de educação midiática.

Essas propostas foram articuladas para a criação do jogo de tabuleiro “Cibernavegantes — navegando por águas seguras”. Após um *brainstorming* para definição do foco a ser seguido, os participantes se organizaram entre a pesquisa sobre temas relevantes ao jogo, a jogabilidade e a identidade visual do produto. Vejamos a Figura 1.

Figura 1 - Tabuleiro do jogo Cibernavegantes



Fonte: Projeto Educom.ComCom (2023).

Voltado a pessoas maiores de 13 anos e com o intuito de ser utilizado em oficinas de educação midiática em diferentes espaços educativos, inclusive no âmbito familiar, o jogo cibernavegantes parte do universo dos piratas (Figura 1) para discutir atitudes e conhecimentos de usuários sobre aspectos do ambiente digital identificados pelos estudantes como essenciais para uma análise crítica: inteligência artificial, privacidade e segurança de dados, desinformação e comportamento. Cada um desses temas é representado por uma ilha: ilhatec, fortaleza, ilha dos perdidos e ilha da fantasia, respectivamente. As casas são divididas entre neutras (não acontece nada com o participante que cair nela) sorte ou azar (relacionadas às cartas que indicam uma situação sobre um dos temas do jogo); pergunta (relacionadas às cartas que trazem questões sobre os temas abordados no jogo); duelo (o jogador desafia outro navegante a responder uma pergunta sobre um tema de sua escolha); e tesouro (permite ao navegante avançar para a primeira casa fora da ilha).

Ao navegarem pelo tabuleiro, os jogadores tiram cartas de sorte/azar ou de perguntas cujas atitudes descritas e respostas dadas permitem tanto o avanço como o recuo de suas posições, como por exemplo: “Durante a campanha eleitoral do grêmio estudantil, você criou, por meio de inteligência artificial, um áudio com mentiras para humilhar um dos candidatos. Volte três casas” (Jogador A); “Parabéns! Você ativou a autenticação de duas etapas nas

configurações de suas redes sociais e garantiu mais uma camada de segurança para suas contas. Avance duas casas” (Jogador B); “Navegando por uma rede social, você encontra um perfil utilizando fotos suas e se passando por você. Nesta situação, qual seria a ação mais recomendada caso a denúncia seja feita por meio da plataforma não seja suficiente para deletar o perfil?” (Jogador C); “O que é o processo de checagem de fatos?” (Jogador D).

A dinâmica de elaboração do jogo possibilitou o aprofundamento em problematizações abordadas na etapa anterior das oficinas. As questões e situações utilizadas nas cartas partem dos usos e dos entendimentos dos estudantes — do emprego da inteligência artificial para pesquisa e elaboração de trabalhos escolares à denúncia de perfis que propagam discurso de ódio —, revelando pontos de atenção com base em seus contextos sociais e culturais. Destacam-se referências à legislação, como a Lei nº 9610, de 19 de fevereiro de 1998, que trata dos direitos autorais e direitos conexos e a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 — Lei Geral de Proteção de Dados Lei Geral de Proteção de Dados; impactos de práticas como *cyberbullying* e superexposição nas redes sociais; o papel de influenciadores digitais no comportamento de consumo; o processamento algoritmos na recomendação de conteúdos e modulação comportamental e estratégias utilizadas pelas plataformas digitais de redes sociais para prender a atenção dos usuários.

Conclusões

Os princípios e abordagens presentes na Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Ebem) e as ações e reflexões realizadas partir do Projeto EduCom.ComCom dialogam com parte do conjunto de habilidades e competências de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e, por consequência, pelos valores e atitudes por elas promovidos, a exemplo de saber como responder ao discurso de ódio e conteúdos radicais, gerir a privacidade e a interação com sistemas e ferramentas de inteligência artificial, e, especialmente, aplicar a AMI na resolução de problemas com foco na colaboração e na criatividade (Grizzle *et al.*, 2021).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a experiência de construção de uma proposta de educação midiática como processo de educação midiática sobre e a partir dos ambientes digitais

evidenciou a potencialidade do aprender fazendo e seus impactos na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas para a Alfabetização Midiática e Informacional.

Se a Estratégia de Educação Midiática aponta como frente de atuação a elaboração de materiais didáticos para a educação básica e campanhas educativas, esses produtos podem ser trabalhados como objetos das ações refletindo as percepções e entendimentos de diferentes públicos — de crianças a pessoas idosas — para desvelar as características desses ambientes, fortalecer a análise crítica, a expressão criativa e a participação, e defender a importância da educação midiática na garantia da cidadania comunicacional.

Finalmente, destaca-se a necessidade de outros cruzamentos entre os princípios sistematizados na Ebem com projetos já realizados ou em andamento para tanto verificar a compatibilidade de tais referências com as práticas, como também contribuir com o aperfeiçoamento das Estratégias e, por conseguinte, das políticas públicas ligadas à comunicação e à educação.

Referências

BELLONI, M. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BÉVORT, E. ; BELLONI, M. Media education: concepts, history and perspectives. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BRASIL. Lei nº 9610, de 19 de fevereiro de 1998. *Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providência*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. *Lei Geral de Proteção de Dados Lei Geral de Proteção de Dados*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental*. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. *Estratégia Brasileira de Educação Midiática*. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira>

[de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdigi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf](#). Acesso em: 4 dez. 2024.

BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536>. Acesso em: 4.dez.2024.

BUCKINGHAM, D. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 73-83, 2016. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v21i1p73-83. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110715>. Acesso em: 4 dez. 2024.

BUCKINGHAM, D. *Manifesto pela educação midiática*. Tradução de José Inácio Mendes. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

COELHO, J. F. G.; MENDES, J. S.; MARRA, M. S. (orgs.) *Ralacoco*: registros de uma experiência radiofônica livre. Brasília, DF: FAC Livros, 2024. Disponível em: https://faclivros.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/11/ralacoco_livro.pdf. ISBN 978-85-93078-59-0. Acesso em: 4 dez. 2024.

D'ANDRÉA, C. *Pesquisando plataformas online*: conceitos e métodos. Coleção Cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32043/7/4b44582c-ef3d-4c0a-b8b1-d8d5d1df2762.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2024.

FANTIN, M. *Mídia-Educação*: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FEDOROV, A. *On Media Education*. Moscow: Icos Unesco Ifap, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GASPARD, I.; HORST, H. Competencias con los medios y la tecnología. In: SCOLARI, C. A. (Ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula (pp. 57-64). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018. Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 4 dez. 2024.

GRIZZLE, A. *et al. Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely*. Paris: Unesco, 2021.

GÓMEZ, G.O Dialéctica de la mediación televisiva: estructuración de estrategias de recepción por los televidentes. *Cuadernos de Comunicación y Cultura*, Barcelona: Facultad de Ciencias de la Comunicación, n. 15, 1993, p. 31-44.

GÓMEZ, G.O *Recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). Matérias Especiais. Publicado em: 8 dez. 2022. Disponível em:

Dossiê Alfabetização Midiática e News Literacy

<https://revistaecopos.eco.ufrj.br/>

ISSN 2175-8689 – v. 28, n. 1, 2025

DOI: 10.29146/eco-ps.v28i1.28474

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 4 dez. 2024

MORAES, A.; SIGNATES, L. A cidadania como comunicação: estudo sobre a especificidade comunicacional do conceito de cidadania. In: MORAES, A. SIGNATES, L. (Org). *Cidadania comunicacional: teoria, epistemologia e pesquisa*. Goiânia: Gráfica UFG, p. 15-35.

PAULINO, F. O; Mendes, J.S.O; PEDROSA, L.L. Saúde e Comunicação Comunitária no Distrito Federal. In: PAULINO, F.O. (org). *Comunicação e Saúde*. Brasília: Casa das Musas, 2009, p. 13-25.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. Tradução de Rafael Grohmann. *Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos*, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01/60747734>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SCOLARI, C. a Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC*, v. 34, n. 13, p. 17-25, 2010.

SCOLARI, C. A. (Ed). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2018.

Disponível em: https://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf. Acesso em: 4 dez. 2024.

SECRETARIA da Educação do Paraná. Organização do Trabalho Pedagógico – Pensadores da Educação – Freinet. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=320>. Acesso em: 24 abr. 2025.

STRATE, L., BRAGA, A. LEVINSON, P. *Introdução à ecologia de mídias*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Edições Loyola, 2019.

TORO, B. Mobilização Social: Uma Teoria para a universalização da cidadania in MONTORO, T. (org). *Comunicação e Mobilização Social*. Brasília: UnB, v. 1, 1997, pp. 26-40.

UNESCO. *Grunwald Declaration*. Grunwald: Unesco, 1982. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/The-Gr%C3%BCnwald-Declaration-on-Media-Education.pdf>. Acesso em: 4.dez. 2024.

WILSON, C. *et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: Unesco, UFMT, 2013.

Fernando Oliveira Paulino - Universidade de Brasília – UnB

Doutor em Comunicação, Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Comunicação, também pela mesma instituição. Graduado em jornalismo, UnB. Professor na Universidade de Brasília e presidente da Associação Latino-Americana de Investigadores da Comunicação (Alaic).

E-mail: paulino@unb.br

Mariana Ferreira Lopes - Universidade de Brasília – UnB

Doutora em Comunicação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Faac/Unesp). Mestre em Comunicação, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Jornalismo, Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora da Universidade de Brasília de Brasília.

E-mail: flopes.mariana@gmail.com

Milena dos Santos Marra - Universidade de Brasília – UnB

Doutoranda em Comunicação, Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Comunicação, Universidade de Goiás (UFG). Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: milena.bmarra@gmail.com

Renata Monteiro - Universidade de Brasília – UnB

Doutoranda em Comunicação, Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Inovação, Comunicação e Economia Criativa, Universidade Católica de Brasília (UCB). Graduada em Comunicação Social - Relações Públicas, pelo Centro Universitário de Brasília (UniCeub).

E-mail: renatamonteiro051@gmail.com

Luigi Oliveira Fontenele - Universidade de Brasília – UnB

Mestrando em Comunicação da Universidade de Brasília. Graduado em Comunicação Social com habilitação em Comunicação Organizacional, UnB.

E-mail: luiggifontenele@gmail.com