

**ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA EM TEMPOS DE
DESINFORMAÇÃO**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.073-008>

Pedrina Daiane Tomaz Andrade

Mestranda em Ensino na Educação Básica
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Teresina - Piauí, Brasil
E-mail: pedrinadaianetomaz@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7887681761018987>

Cristiane Lessa da Cunha de Oliveira

Mestranda, Universidade Federal de Viçosa – UFV - PPGE
Viçosa - MG
E-mail: Cristiane.cunha@ufv.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7263356897173232>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
Codó - Maranhão
E-mail: soniabs3@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva

Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894893318107621>

Luciano João da Silva

Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife - PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Elisângela Souza Lima Santos

Licenciatura Letras Português; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação
UNIT (Letras) e UNINTER (Pedagogia); Pós-graduação (FAVENI)
Estância - Sergipe
E-mail: souzalimasantoselisangela@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8504132634871781>

Kalynne Pantoja Veras

Pós-gradua em Gestão e Docência do Ensino Superior

Faculdade Atual

Macapá - AP

E-mail: kalynne_veras@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896035794534794>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-9562>

Rocelia da Silva Araújo

Pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase em Educação Física Escolar

Macapá - Amapá

E-mail: roceliaaraujo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009.0001-1605-5538>

Gilmara Aguiar da Silva Carneiro Campos

Mestrado em Atividade Física e Saúde

Universidad Europea del Atlántico

Santander - Espanha

E-mail: gilmaraedf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6700275994901137>

Resumo

A expansão das plataformas digitais, das redes sociais e, mais recentemente, das ferramentas de Inteligência Artificial generativa transformou as formas de produzir, distribuir, selecionar e interpretar informações. Nesse contexto, a desinformação passou a constituir um desafio educacional que ultrapassa a capacidade de identificar conteúdos falsos, envolvendo compreensão dos processos de circulação da informação, avaliação de fontes, reconhecimento de interesses e estratégias discursivas, interpretação de diferentes linguagens e participação responsável nos ambientes digitais. Este capítulo objetiva analisar de que maneira a alfabetização midiática e informacional pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida democrática em contextos marcados pela desinformação, pela mediação algorítmica e pela crescente produção automatizada de conteúdos. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos recentes sobre alfabetização midiática, educação digital, desinformação, cidadania, plataformas digitais e Inteligência Artificial, além de documentos produzidos pela UNESCO. A análise considera ainda estudos sobre inclusão, acessibilidade e desigualdades digitais, reconhecendo que o desenvolvimento de competências críticas depende não apenas da existência de tecnologias, mas das condições concretas de acesso, participação e formação. Argumenta-se que a educação midiática precisa ultrapassar abordagens instrumentais e práticas isoladas de verificação de fatos, incorporando análise crítica das mídias, autoria responsável, compreensão dos mecanismos de circulação de conteúdos, leitura de ambientes algorítmicos e respeito à pluralidade. Conclui-se que formar para a democracia em contextos de desinformação exige processos educativos

contínuos, capazes de articular pensamento crítico, responsabilidade comunicativa, direitos, participação e compreensão crítica das tecnologias que estruturam o ecossistema informacional contemporâneo.

Palavras-chave: Alfabetização midiática; Cidadania digital; Democracia; Desinformação; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A transformação do ecossistema informacional contemporâneo alterou profundamente a relação entre sujeitos, informação e esfera pública. A produção e a circulação de conteúdos deixaram de depender exclusivamente de instituições tradicionais de comunicação e passaram a ocorrer em ambientes digitais nos quais qualquer usuário pode simultaneamente acessar, produzir, compartilhar e ressignificar mensagens. A UNESCO (2021) compreende a alfabetização midiática e informacional como um conjunto articulado de competências que permite aos sujeitos relacionarem-se de forma crítica e efetiva com conteúdos, instituições produtoras de informação e tecnologias digitais. A segunda edição de seu currículo internacional foi atualizada justamente diante da intensificação da desinformação, do discurso de ódio, da cidadania digital e da presença crescente da Inteligência Artificial, indicando que a formação para lidar com informação precisa acompanhar as transformações do próprio ambiente comunicacional.

Nesse cenário, a desinformação não deve ser compreendida apenas como presença de conteúdos factualmente falsos. Seu alcance envolve formas de circulação, enquadramento, seleção, recomendação e compartilhamento capazes de conferir visibilidade e legitimidade a determinadas mensagens, independentemente de sua qualidade informacional. As Diretrizes para a Governança das Plataformas Digitais, publicadas pela UNESCO em 2023, situam a proteção da liberdade de expressão e do acesso à informação em diálogo com os desafios associados à desinformação, ao discurso de ódio e às teorias conspiratórias. O documento enfatiza transparência, responsabilidade e disponibilização de informações aos usuários como princípios relevantes para a construção de ambientes digitais compatíveis com os direitos humanos. Essa perspectiva é importante porque desloca o problema de uma suposta incapacidade individual de distinguir “verdade” e “mentira” para uma análise mais ampla das estruturas tecnológicas e institucionais que participam da circulação da informação (UNESCO, 2023).

A escola ocupa uma posição particular diante dessa realidade. Jovens e adultos acessam conteúdos por meio de plataformas cujas lógicas de seleção nem sempre são transparentes, interagem com diferentes gêneros comunicativos e participam de redes nas quais informação, opinião, publicidade, entretenimento e persuasão podem aparecer profundamente entrelaçados. Nesse sentido, a alfabetização midiática não pode ser reduzida ao ensino de procedimentos técnicos para utilizar dispositivos ou acessar fontes. Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024), em revisão sistemática que reuniu estudos publicados entre 2013 e 2023, destacam a importância da integração curricular da alfabetização midiática e informacional para a formação

de cidadãos informados, críticos e participativos. Os resultados da revisão também mostram que sua incorporação à educação formal depende da articulação entre políticas educacionais, professores, sociedade civil e comunidade acadêmica, indicando que práticas pontuais dificilmente substituem uma abordagem curricular consistente.

A crescente presença da Inteligência Artificial torna essa discussão ainda mais complexa. Sistemas generativos ampliam as possibilidades de produção de textos, imagens, vídeos e outros conteúdos, mas também tornam menos evidente a distinção entre autoria humana, produção automatizada, edição e manipulação. Velho et al. (2026), embora discutam especificamente a relação entre IA e educação inclusiva, chamam atenção para questões que ultrapassam esse campo: acessibilidade dos recursos, proteção de dados, vieses algorítmicos, formação docente e necessidade de mediação pedagógica. De modo semelhante, Santos et al. (2025) sustentam que a tecnologia não constitui solução neutra ou universal, pois a digitalização pode ampliar possibilidades de aprendizagem ao mesmo tempo que aprofunda desigualdades de acesso, vulnerabilidades e riscos pouco visíveis. A alfabetização midiática contemporânea precisa, portanto, incorporar também uma compreensão crítica dos sistemas tecnológicos por meio dos quais a informação é produzida e hierarquizada.

Ao mesmo tempo, formar leitores críticos das mídias não significa instituir uma pedagogia da desconfiança permanente ou substituir o debate pela simples classificação de conteúdos como verdadeiros ou falsos. Scheibenzuber, Hofer e Nistor (2021), ao desenvolverem e testarem uma proposta educacional voltada à alfabetização sobre fake news, verificaram melhora expressiva na avaliação de credibilidade realizada pelos estudantes após a intervenção. O estudo sugere que competências de análise podem ser ensinadas, mas também evidencia a necessidade de situações pedagógicas em que os estudantes investiguem problemas e mobilizem critérios de avaliação, em vez de apenas receberem respostas prontas. Nessa direção, pensar alfabetização midiática significa ensinar a perguntar quem produziu determinada mensagem, quais evidências são apresentadas, que fontes são mobilizadas, quais informações foram omitidas, por que determinado conteúdo circula e quais consequências podem decorrer de seu compartilhamento.

Outra questão central diz respeito às desigualdades que atravessam o ambiente digital. Não é possível falar em participação crítica quando determinados grupos encontram barreiras de acesso, acessibilidade ou formação. Sousa e Fujita (2026), em revisão sistemática sobre IA, acessibilidade e inclusão digital, identificaram avanços proporcionados por tecnologias assistivas e interfaces inteligentes, mas também lacunas relacionadas à alfabetização digital, à ausência de normativas e à baixa participação de usuários com deficiência nos processos de concepção tecnológica. Santos et al. (2025), por sua vez, observam que mesmo a disponibilidade física de recursos não elimina a necessidade de formação para uma cultura digital crítica, ética, segura e criativa. Desse modo, a formação midiática para a cidadania precisa

considerar quem consegue acessar os ambientes digitais, em quais condições e com que possibilidades concretas de compreender, produzir e contestar os conteúdos que neles circulam.

Partindo dessas questões, este capítulo orienta-se pela seguinte pergunta: de que maneira a alfabetização midiática e informacional pode contribuir para a formação crítica e para a participação democrática em contextos marcados pela desinformação, pela mediação algorítmica e pela ampliação da produção automatizada de conteúdos? Estabelece-se como objetivo analisar as contribuições e os limites da alfabetização midiática na formação de sujeitos capazes de acessar, avaliar, interpretar, produzir e compartilhar informações de maneira crítica, ética e responsável, considerando os desafios da desinformação, das plataformas digitais, da Inteligência Artificial e das desigualdades de acesso. A UNESCO (2021) oferece uma base relevante para essa abordagem ao integrar competências informacionais, midiáticas e digitais em uma perspectiva que relaciona pensamento crítico, participação social e compreensão dos sistemas de comunicação. A discussão será desenvolvida posteriormente em três eixos: alfabetização midiática e leitura crítica do ecossistema informacional; desinformação, plataformas e formação democrática; e práticas educativas para autoria, participação e responsabilidade digital.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada à análise das relações entre alfabetização midiática e informacional, desinformação, participação social e formação para a democracia no contexto da cultura digital. A opção pela abordagem qualitativa decorre da natureza do objeto investigado, uma vez que a relação dos sujeitos com informação, mídias e plataformas envolve processos de interpretação, produção de sentidos, avaliação de credibilidade, participação e posicionamento diante de diferentes formas de mediação comunicacional. Não se pretende quantificar ocorrências de desinformação ou mensurar comportamentos individuais, mas compreender categorias e princípios que possam fundamentar práticas educacionais voltadas à leitura crítica do ambiente informacional.

A pesquisa bibliográfica priorizou produções recentes capazes de situar a alfabetização midiática nos desafios do ecossistema digital contemporâneo. Foram considerados estudos sobre integração curricular da Media and Information Literacy, práticas pedagógicas de análise de notícias e fake news, cidadania digital, participação juvenil, educação conectada e impactos da Inteligência Artificial na produção e circulação de conteúdos. Entre as referências centrais estão Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024), cuja revisão sistemática discute a inserção da alfabetização midiática nos currículos, e Scheibenzuber, Hofer e Nistor (2021), que apresentam uma intervenção voltada à avaliação crítica de fake news. Essas produções foram selecionadas por abordarem tanto a dimensão estrutural da educação midiática quanto experiências concretas de formação de competências de análise.

Como referência conceitual e documental principal foi utilizado o currículo *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!*, publicado pela UNESCO em 2021. O documento reúne informação, mídia e competências digitais no campo da alfabetização midiática e informacional e incorpora temas como Inteligência Artificial, cidadania digital, desinformação e discurso de ódio. Sua utilização neste estudo não implica adoção acrítica de um modelo internacional, mas fornece uma estrutura conceitual para identificar competências relacionadas ao acesso, análise, avaliação, criação e participação no ecossistema comunicacional.

O componente documental incluiu ainda as Diretrizes para a Governança das Plataformas Digitais da UNESCO (2023). A inclusão dessa publicação decorre da necessidade de não reduzir o fenômeno da desinformação à ação individual dos usuários. As diretrizes tratam de transparência, responsabilidade das plataformas, acesso à informação, liberdade de expressão e mitigação de riscos em ambientes digitais, permitindo situar a formação midiática dentro de um ecossistema em que decisões tecnológicas e institucionais influenciam a visibilidade e a circulação dos conteúdos. Dessa forma, o estudo combina uma perspectiva educacional com a compreensão de que plataformas e sistemas algorítmicos também participam das condições sob as quais os sujeitos encontram e interpretam informações.

Os materiais fornecidos para a elaboração deste capítulo foram utilizados de maneira complementar. Santos et al. (2025) contribuíram especialmente para a compreensão da tecnologia como possibilidade e, simultaneamente, como fonte de novas desigualdades e riscos. O artigo destaca que exclusão digital, vigilância, limitações estruturais e ausência de formação crítica precisam ser consideradas quando recursos tecnológicos são incorporados à educação. Velho et al. (2026), por sua vez, oferecem subsídios para discutir mediação docente, vieses, proteção de dados e necessidade de subordinar a IA a objetivos pedagógicos e princípios de equidade. Embora esses estudos não tenham a alfabetização midiática como objeto central, suas contribuições foram incorporadas nos pontos em que ajudam a compreender as condições éticas e educacionais da participação em ambientes digitais.

Também integrou o conjunto analisado a revisão sistemática de Sousa e Fujita (2026), que examinou 31 estudos internacionais sobre Inteligência Artificial, acessibilidade, ética e inclusão digital. Os autores identificam simultaneamente avanços tecnológicos e lacunas associadas à alfabetização digital, à regulamentação institucional e à participação de grupos potencialmente excluídos no desenvolvimento de tecnologias. Essa produção contribui para impedir que a formação midiática seja concebida apenas como competência individual: as possibilidades de participação dependem igualmente de acessibilidade, desenho dos sistemas, condições de acesso e reconhecimento da diversidade dos usuários.

O recorte temporal privilegiou produções publicadas entre 2021 e 2026, período marcado pela intensificação dos debates sobre desinformação, plataformas digitais e Inteligência Artificial generativa. Trabalhos anteriores poderão ser mobilizados nas próximas seções apenas quando possuírem função

conceitual necessária à compreensão do objeto, evitando que a fundamentação fique excessivamente apoiada em referências distantes das condições atuais do ecossistema informacional. Essa decisão segue a mesma orientação adotada nos demais materiais: literatura recente como eixo principal e autores anteriores apenas quando sua contribuição permanece indispensável.

A análise foi organizada em quatro categorias interpretativas: a) alfabetização midiática como articulação entre acesso, análise, avaliação e produção de informação; b) desinformação e formação do pensamento crítico; c) plataformas digitais, algoritmos e Inteligência Artificial como mediadores do ecossistema informacional; e d) participação, cidadania e responsabilidade comunicativa em contextos educacionais. A definição dessas categorias resultou da aproximação entre os temas recorrentes na literatura acadêmica, os documentos da UNESCO e os materiais selecionados, evitando estabelecer antecipadamente uma relação causal entre alfabetização midiática e comportamentos políticos ou sociais.

Por fim, importa delimitar que o estudo não constitui revisão sistemática nem pretende esgotar a produção existente sobre desinformação e alfabetização midiática. Trata-se de uma análise bibliográfica e documental de caráter interpretativo, construída a partir de fontes selecionadas pela pertinência ao problema de pesquisa. Os resultados a serem apresentados correspondem, portanto, a uma síntese teórica das evidências e argumentos encontrados no conjunto analisado. Essa delimitação é particularmente necessária porque a relação entre educação midiática e participação democrática envolve contextos culturais, educacionais e tecnológicos distintos; assim, as contribuições discutidas serão apresentadas como possibilidades formativas sustentadas pelas fontes, e não como efeitos universais ou automaticamente produzidos pela adoção de determinadas práticas pedagógicas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL E LEITURA CRÍTICA DO ECOSSISTEMA DIGITAL

A alfabetização necessária para participar da sociedade contemporânea já não se limita ao domínio da leitura e da escrita em seus formatos tradicionais. A multiplicação de plataformas, linguagens, produtores de conteúdo e sistemas automatizados exige que os sujeitos sejam capazes de localizar informações, compreender sua origem, avaliar evidências, reconhecer diferentes intenções comunicativas e produzir conteúdos de maneira responsável. No currículo *Media and Information Literate Citizens: Think Critically, Click Wisely!*, a UNESCO (2021) reúne competências midiáticas, informacionais e digitais justamente porque o ambiente contemporâneo torna cada vez mais difícil separar esses campos. A alfabetização midiática e informacional, nessa perspectiva, corresponde à capacidade de relacionar-se criticamente com conteúdos, instituições de mídia e tecnologias, e não apenas ao domínio instrumental de ferramentas digitais.

Essa ampliação conceitual é particularmente importante porque elevada exposição às mídias não significa necessariamente elevada competência para analisá-las. Jovens familiarizados com redes sociais, aplicativos e mecanismos de busca podem operar esses recursos com facilidade e, simultaneamente, encontrar dificuldades para avaliar a credibilidade das fontes ou identificar os processos que conferem visibilidade a determinadas mensagens. Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024), em revisão sistemática sobre a integração da Media and Information Literacy aos currículos prescritos, destacam justamente a necessidade de incorporá-la à educação formal como componente da formação de cidadãos informados, críticos e participativos. O estudo examinou publicações em diferentes idiomas e identificou que sua efetiva inserção curricular depende não apenas da existência de conteúdos sobre mídia, mas também de políticas educacionais, formação docente e articulação entre escola, academia e sociedade civil.

Ao investigar especificamente adolescentes, Suárez-Perdomo, Garcés-Delgado e Arvelo-Rosales (2025) chegam a resultados que fortalecem essa compreensão. A revisão sistemática realizada pelas autoras reuniu intervenções desenvolvidas em contextos educacionais entre 2010 e 2024 e mostrou que programas de alfabetização midiática podem favorecer competências de análise crítica, reflexão e tomada de decisão diante dos conteúdos midiáticos. Mais do que ensinar procedimentos isolados, as experiências analisadas procuram construir condições para que adolescentes questionem aquilo que recebem, interpretem estratégias comunicativas e utilizem as mídias de forma mais consciente.

É importante, entretanto, evitar uma concepção de alfabetização midiática centrada exclusivamente na defesa contra conteúdos problemáticos. A formulação da UNESCO (2021) envolve também criação, expressão, acesso, participação e diálogo. Isso significa que formar sujeitos midiaticamente alfabetizados não corresponde apenas a ensiná-los a desconfiar de mensagens ou detectar falsidades. Implica possibilitar que compreendam como a informação é produzida, conheçam diferentes fontes, expressem ideias, elaborem conteúdos e participem dos ambientes comunicacionais de modo ético e informado. Dessa forma, a leitura crítica precisa conviver com a autoria, evitando que a educação midiática produza sujeitos apenas defensivos diante da informação.

O caráter formativo dessas competências também aparece na meta-análise de Cho, Carpenter e Li (2025), que sintetizou 160 intervenções de alfabetização midiática realizadas ao longo de quatro décadas. Os autores encontraram efeitos positivos gerais dessas intervenções, com resultados especialmente consistentes em conhecimentos e crenças críticas relacionadas à mídia. Ao mesmo tempo, os resultados comportamentais mostraram-se mais complexos, o que impede presumir que conhecer melhor os mecanismos midiáticos necessariamente modificará todas as formas de comportamento. Essa diferença é pedagogicamente relevante: aprender a avaliar conteúdos constitui condição importante, mas transformar hábitos de consumo e compartilhamento envolve outros fatores sociais, emocionais e contextuais.

Na prática escolar, avaliar informação digital requer procedimentos que ultrapassem a leitura interna de um único conteúdo. Wineburg e McGrew (2019) identificaram que verificadores profissionais tendiam a deixar rapidamente uma página desconhecida para investigar, em outras fontes, quem estava por trás daquele conteúdo e qual era sua reputação. Os autores denominaram essa estratégia de leitura lateral. Em vez de permanecer examinando aparência, linguagem ou elementos gráficos de uma página, o leitor abre outras fontes e constrói um julgamento contextual sobre sua credibilidade. Essa mudança é significativa porque ambientes digitais podem simular legitimidade visual com relativa facilidade, tornando insuficientes critérios baseados somente na aparência do conteúdo.

O potencial pedagógico dessa estratégia foi posteriormente testado em contextos escolares. Wineburg et al. (2022) desenvolveram uma intervenção com estudantes do ensino médio em aulas de governo, ensinando-os a recorrer à web aberta para investigar fontes antes de aceitar as informações apresentadas. Os estudantes participantes apresentaram avanços na capacidade de avaliar a credibilidade de conteúdos digitais em comparação ao grupo de controle. Em revisão posterior, McGrew (2024) identificou resultados favoráveis de diferentes intervenções explícitas de leitura lateral realizadas com públicos que iam de estudantes da educação básica a adultos, reforçando a ideia de que procedimentos de avaliação da informação precisam ser ensinados, praticados e discutidos.

Não basta, contudo, fornecer uma lista rígida de perguntas ou uma sequência de procedimentos. McGrew e Byrne (2022), analisando conversas ocorridas após atividades de leitura lateral, observaram que professores e estudantes muitas vezes concentravam a discussão em detalhes particulares das fontes examinadas, em vez de explicitar estratégias transferíveis para novas situações. A constatação evidencia a importância da mediação pedagógica: a tarefa precisa permitir que o estudante compreenda por que determinado procedimento funciona e como pode utilizá-lo diante de outros conteúdos.

A alfabetização midiática assume, portanto, natureza processual. Ela não se encerra em uma atividade sobre “fake news”, nem pode ser obtida em uma única sequência didática. As revisões de Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024) e Suárez-Perdomo, Garcés-Delgado e Arvelo-Rosales (2025) apontam para a necessidade de integração mais consistente dessas competências às experiências educativas. Em vez de um conteúdo periférico, a análise das mídias pode atravessar leitura, produção textual, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e demais áreas em que estudantes mobilizam evidências, fontes e argumentos.

Essa perspectiva exige também compreender que não existe acesso crítico à informação sem condições materiais e pedagógicas de participação. Santos et al. (2025) lembram que o ambiente digital pode simultaneamente ampliar o acesso ao conhecimento e produzir novas desigualdades, especialmente quando estudantes enfrentam problemas de conectividade, infraestrutura ou formação. O texto chama atenção ainda para riscos pouco visíveis, como vigilância, isolamento, excesso de exposição às telas e

fragilização das interações, mostrando que a educação conectada precisa ser acompanhada de planejamento, formação docente e políticas de equidade.

Por essa razão, Sousa e Fujita (2026), ainda que estudem especificamente bibliotecas acadêmicas, trazem uma contribuição relevante para o conceito ampliado de alfabetização informacional. Na revisão sistemática realizada pelos autores, os benefícios de soluções inteligentes para acessibilidade coexistem com lacunas relacionadas à alfabetização digital, à regulamentação e à baixa participação de usuários com deficiência na concepção tecnológica. O dado reforça uma questão fundamental para este capítulo: aprender a circular criticamente pelo ecossistema informacional pressupõe também poder acessá-lo em condições efetivas de participação.

Assim, a alfabetização midiática e informacional deve ser entendida como formação contínua para acessar, investigar, avaliar, interpretar, criar e compartilhar conteúdos. UNESCO (2021), Cho, Carpenter e Li (2025), McGrew (2024) e Suárez-Perdomo, Garcés-Delgado e Arvelo-Rosales (2025) oferecem evidências e modelos distintos, mas convergem ao afastar a ideia de que o contato cotidiano com tecnologias gera espontaneamente leitores críticos. A familiaridade operacional pode ser adquirida pelo uso; a compreensão crítica dos sistemas, das fontes e das estratégias comunicativas exige formação intencional.

3.2 DESINFORMAÇÃO, PLATAFORMAS DIGITAIS E DESAFIOS À FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA

A discussão sobre desinformação requer inicialmente precisão conceitual. O termo “fake news”, embora amplamente difundido, reúne fenômenos distintos e tornou-se insuficiente para uma análise rigorosa. Wardle e Derakhshan (2017) propõem a noção de desordem informacional e diferenciam três categorias: misinformation, referente à circulação de informação falsa sem intenção de causar dano; disinformation, relacionada à criação ou difusão consciente de informação falsa com intenção de provocar dano; e malinformation, na qual informações verdadeiras são utilizadas fora de contexto ou de modo deliberadamente prejudicial. A distinção não resolve toda a complexidade do fenômeno, mas impede que conteúdos falsos produzidos por engano sejam tratados da mesma maneira que operações intencionais de manipulação.

Essa diferenciação possui consequências educacionais. Se toda informação incorreta for classificada simplesmente como “fake”, perde-se a oportunidade de discutir autoria, intenção, contexto, circulação e apropriação. Wardle e Derakhshan (2017) propõem observar agentes, mensagens e intérpretes justamente porque um mesmo conteúdo pode adquirir significados e efeitos diferentes conforme quem o produz, como circula e quem o recebe. A educação midiática, portanto, precisa ensinar o estudante a analisar não somente “se algo é verdadeiro”, mas também quem está comunicando, a partir de quais evidências, em qual contexto e com quais possíveis objetivos.

Nos ambientes de plataforma, essa análise torna-se mais complexa porque os indivíduos não acessam conteúdos em uma ordem neutra ou puramente cronológica. Sistemas de recomendação, mecanismos de busca, publicidade, métricas de engajamento e processos de curadoria participam da seleção do que ganha maior ou menor visibilidade. As Diretrizes para a Governança das Plataformas Digitais da UNESCO (2023) partem justamente da compreensão de que problemas relacionados à desinformação não podem ser enfrentados somente pela responsabilização individual dos usuários. O documento inclui transparência, prestação de contas, avaliação de riscos e proteção dos direitos humanos entre os princípios relevantes para a governança desses espaços.

Reconhecer a dimensão estrutural das plataformas evita uma pedagogia simplificadora. Não se trata de ensinar o aluno apenas a “não acreditar em tudo o que vê na internet”. A própria organização do ambiente influencia quais informações aparecem, quais conteúdos são repetidos e como determinadas mensagens circulam entre grupos. A UNESCO (2023) ressalta, por isso, a necessidade de empoderamento dos usuários e de programas de alfabetização midiática e informacional capazes de reduzir desigualdades de participação e favorecer o uso crítico das mídias. Formação individual e responsabilidade institucional precisam caminhar juntas.

Rau e Premo (2025), ao realizarem uma revisão sistemática das abordagens educacionais voltadas à misinformation, mostram que a educação tem sido chamada a preparar os sujeitos não apenas para reconhecer conteúdos problemáticos, mas para responder adequadamente a eles. As autoras identificam diferentes abordagens e reforçam a necessidade de pensar intervenções educacionais com base em evidências, reconhecendo que a misinformation aparece em redes sociais, ciência, meios tradicionais e contextos educacionais. O problema, portanto, não pertence exclusivamente às redes sociais nem pode ser resolvido pelo abandono de determinada plataforma.

A pesquisa recente com adolescentes oferece evidências especialmente importantes. Rodríguez Castillo et al. (2026) realizaram uma revisão sistemática e meta-análise de estudos publicados entre 2019 e 2025 sobre alfabetização midiática e misinformation em redes sociais. Dos estudos identificados, 46 integraram a síntese qualitativa e 18 a meta-análise. Os autores encontraram efeito favorável das intervenções educacionais sobre a capacidade de identificar conteúdos enganosos, com resultados particularmente relevantes em estratégias de leitura lateral, verificação de fontes e inoculação cognitiva.

Os resultados precisam, entretanto, ser interpretados sem atribuir à escola uma capacidade ilimitada de neutralizar a desinformação. A mesma revisão demonstra heterogeneidade entre intervenções, contextos e medidas utilizadas. Rodríguez Castillo et al. (2026) sustentam a integração transversal e contínua da alfabetização midiática ao currículo, e não a realização de ações isoladas. O dado reforça uma conclusão recorrente na literatura: reconhecer uma notícia falsa em uma atividade orientada não equivale necessariamente a reproduzir esse comportamento diante de todos os conteúdos recebidos cotidianamente.

Outra razão para evitar simplificações está na relação entre informação e convicções previamente construídas. Avaliar uma mensagem não é processo puramente técnico. Valores, experiências, pertencimentos, emoções e conhecimentos anteriores participam da interpretação. Por isso, uma educação voltada à desinformação precisa oferecer espaço para examinar argumentos, verificar evidências e aprender a revisar posições diante de novas informações, sem transformar a sala de aula em ambiente de imposição de conclusões políticas. O objetivo educacional é qualificar os procedimentos de análise e argumentação, preservando a autonomia dos estudantes para formar seus próprios julgamentos.

Essa preocupação se torna especialmente importante quando o tema é democracia. Koren (2025), ao sistematizar a literatura sobre political information literacy entre jovens, descreve um conjunto de competências relacionadas à compreensão, análise e avaliação crítica da informação política. A autora situa adolescência e juventude como períodos relevantes para a aprendizagem da vida cívica e chama atenção para a necessidade de preparar os jovens para navegar por ambientes informacionais complexos sem reduzir a formação política à transmissão de posições prontas.

Nesse sentido, formar para a democracia significa criar condições para que os sujeitos possam interpretar informações, conhecer diferentes perspectivas, examinar evidências e participar de discussões públicas de maneira responsável. Não significa orientar estudantes a aderirem a um partido, candidato ou posição ideológica específica. A alfabetização midiática contribui para esse processo ao fortalecer competências de leitura e participação necessárias para que cada pessoa construa autonomamente seus próprios posicionamentos.

A revisão sistemática de Soria-Pérez et al. (2024) aproxima cidadania digital, segurança, cultura política e democracia, evidenciando que participação em ambientes digitais exige competências que ultrapassam o manejo técnico das tecnologias. Sob essa perspectiva, cidadania digital envolve direitos e responsabilidades, mas também condições para comunicar-se, interpretar informações e participar das relações sociais mediadas por tecnologias.

Uma formação democrática consistente também precisa preservar liberdade de expressão e pluralidade. As Diretrizes da UNESCO (2023) tratam do enfrentamento à desinformação em articulação com o direito de expressão e acesso à informação, rejeitando respostas que dispensem garantias de direitos. Esse equilíbrio é central para a educação: o combate à desinformação não deve converter-se em supressão de divergências legítimas, da mesma maneira que a defesa da liberdade de expressão não exige tratar toda afirmação como igualmente sustentada por evidências.

Desse modo, a alfabetização midiática favorece a formação democrática quando ensina os sujeitos a distinguir fato, interpretação e opinião; buscar evidências; comparar fontes; reconhecer incertezas; identificar tentativas de manipulação e participar do debate sem considerar a discordância, por si só, como sinal de falsidade. Rau e Premo (2025), Koren (2025), Wardle e Derakhshan (2017) e UNESCO (2023)

Pedrina Daiane Tomaz Andrade | Cristiane Lessa da Cunha de Oliveira | Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro | Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva | Luciano João da Silva | Elisângela Souza Lima Santos | Kalynne Pantoja Veras | Rocelia da Silva Araújo | Gilmara Aguiar da Silva Carneiro Campos

oferecem perspectivas complementares para compreender que a desinformação exige respostas educativas, tecnológicas e institucionais, e que nenhuma delas é suficiente isoladamente.

3.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA, AUTORIA E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA DIGITAL

A emergência da Inteligência Artificial generativa acrescentou uma nova camada ao ecossistema informacional. Se a internet já havia ampliado a capacidade de qualquer usuário publicar e distribuir mensagens, sistemas generativos passaram a permitir a produção rápida e escalável de textos, imagens, vozes e vídeos sintéticos. Frau-Meigs (2024), em documento da UNESCO dedicado especificamente às respostas da alfabetização midiática e informacional à IA generativa, destaca que essas tecnologias afetam a relação dos sujeitos com informação, mídia e tomada de decisões, produzindo oportunidades relacionadas à criatividade e ao acesso, mas também desafios envolvendo confiabilidade das fontes, privacidade, estereótipos, discriminação e desinformação.

Diante desse cenário, a pergunta “quem escreveu?” torna-se menos simples. Um conteúdo pode ter sido integralmente criado por uma pessoa, produzido por um sistema a partir de instruções humanas, editado por vários sujeitos ou elaborado mediante sucessivas interações entre pessoas e ferramentas automatizadas. A alfabetização midiática precisa, portanto, incluir novas questões sobre autoria, procedência e rastreabilidade. Frau-Meigs (2024) argumenta que a AI literacy pode ser incorporada à Media and Information Literacy, especialmente porque conteúdos sintéticos alteram critérios tradicionais de avaliação da confiabilidade.

Essa mudança não significa que todas as estratégias anteriores tenham perdido validade. A leitura lateral permanece útil, talvez ainda mais necessária, porque o aspecto visual ou textual de um conteúdo deixa de oferecer indícios suficientes sobre sua credibilidade. McGrew (2024) demonstra que ensinar os sujeitos a abandonar temporariamente o conteúdo examinado e investigar a fonte em outros espaços melhora a avaliação de informações digitais. Com a IA generativa, essa lógica precisa ser complementada pela verificação de procedência, confronto com fontes primárias e atenção à possibilidade de referências, imagens ou declarações sintéticas.

Velho et al. (2026), ao analisarem Inteligência Artificial e educação inclusiva, destacam que os benefícios educacionais das ferramentas dependem da mediação docente, da proteção de dados, da acessibilidade e do enfrentamento dos vieses algorítmicos. Embora o objeto desse estudo seja diferente do foco deste capítulo, o princípio é diretamente aplicável à educação midiática: não basta colocar estudantes diante de ferramentas generativas e pressupor que o uso produzirá competência crítica. A mediação pedagógica permanece necessária para discutir limitações, critérios de validação e responsabilidades de autoria.

Alves et al. (2024) chegam a conclusão semelhante ao relacionar recursos de IA à personalização e à acessibilidade, mas enfatizar a necessidade de supervisão humana e atenção às questões éticas e à segurança dos dados. O ponto ajuda a superar dois extremos frequentes no debate educacional: a representação da IA como solução automática para problemas de aprendizagem e sua rejeição integral como ameaça inevitável. Uma abordagem crítica examina usos concretos, benefícios, limites e condições institucionais.

A própria tecnologia, além disso, pode constituir mecanismo de inclusão ou de exclusão. Sousa e Fujita (2026) identificam recursos como leitura automática, assistentes inteligentes e interfaces inclusivas, mas mostram que baixa alfabetização digital, ausência de normativos e exclusão dos próprios usuários dos processos de desenvolvimento comprometem o potencial inclusivo dessas soluções. Nesse sentido, cidadania digital não significa somente saber utilizar ferramentas; pressupõe condições para compreendê-las, questioná-las e participar das decisões sobre sua utilização.

A acessibilidade precisa integrar essa formação desde o início. Santos et al. (2025) defendem que a educação conectada deve assegurar oportunidades equitativas de acesso, contemplando também estudantes com deficiência e sujeitos em situações de vulnerabilidade socioeconômica. O estudo amplia acessibilidade para além da adequação técnica, incluindo diferentes formatos, interfaces compreensíveis e práticas pedagógicas inclusivas. Essa contribuição impede que cidadania digital seja formulada apenas para quem já dispõe de equipamentos, conectividade e competências consolidadas.

Há ainda uma dimensão ética ligada à autoria. Utilizar sistemas generativos para criar conteúdos não elimina a responsabilidade humana sobre aquilo que é compartilhado. A facilidade de produzir uma mensagem não garante sua correção, e uma resposta automatizada não transfere para o sistema a responsabilidade pela circulação de informações incorretas. A proposta de Frau-Meigs (2024) insiste justamente no empoderamento dos usuários e na capacidade de utilizar mídias sintéticas de maneira ética, relacionando alfabetização midiática, autonomia e responsabilidade.

Para a escola, isso abre possibilidades pedagógicas mais interessantes do que simplesmente proibir ou liberar ferramentas. Estudantes podem comparar uma resposta gerada por IA com fontes confiáveis, identificar afirmações que exigem verificação, analisar referências inexistentes, discutir alterações em imagens, examinar diferentes prompts e refletir sobre como escolhas linguísticas modificam uma resposta. Nesse tipo de prática, a IA deixa de ser apenas instrumento de produção e transforma-se também em objeto de investigação crítica.

O professor assume, conseqüentemente, um papel de mediação que não se confunde com fiscalização permanente. Velho et al. (2026) destacam que a automação não substitui julgamento pedagógico nem relações educativas. Aplicada à alfabetização midiática, essa compreensão significa criar

situações nas quais o estudante possa justificar por que considera uma fonte confiável, explicar como verificou determinada afirmação e reconhecer os limites de sua própria conclusão.

A cidadania digital precisa abranger também a compreensão de que plataformas e sistemas de IA são construídos a partir de decisões humanas e institucionais. A UNESCO (2023) destaca que governança, design, moderação e curadoria devem observar princípios de transparência e direitos humanos. Ensinar sobre algoritmos não significa exigir conhecimentos avançados de programação, mas permitir que estudantes compreendam que aquilo que lhes aparece na tela decorre de sistemas de seleção e que esses sistemas podem possuir critérios e limitações.

Nesse ponto, a alfabetização para a IA aproxima-se diretamente da formação democrática. Sujeitos que compreendem minimamente como conteúdos são produzidos, selecionados e recomendados dispõem de melhores condições para questionar sua circulação e participar do debate público com autonomia. Entretanto, Frau-Meigs (2024) alerta que essa formação ainda está em construção e precisa ser integrada de maneira sistemática às políticas e programas de alfabetização midiática.

A IA generativa amplia, portanto, a necessidade de educação midiática em vez de torná-la obsoleta. UNESCO (2021) já havia proposto a articulação entre competências midiáticas, informacionais e digitais; a emergência dos sistemas generativos exige acrescentar a esse repertório questões de autoria sintética, procedência, vieses, proteção de dados e responsabilidade no compartilhamento.

Em síntese, a fundamentação teórica permite compreender a formação para a democracia em tempos de desinformação por três movimentos complementares. Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024), Cho, Carpenter e Li (2025) e Suárez-Perdomo, Garcés-Delgado e Arvelo-Rosales (2025) sustentam a alfabetização midiática como competência educacional que precisa ser intencionalmente desenvolvida; Wardle e Derakhshan (2017), Rau e Premo (2025) e Koren (2025) evidenciam a complexidade da desordem informacional e sua relação com a formação cívica; e Frau-Meigs (2024), UNESCO (2023), Sousa e Fujita (2026) e Velho et al. (2026) mostram que a emergência das plataformas algorítmicas e da IA adiciona novos desafios de autoria, acesso, transparência e responsabilidade. A escola, nesse quadro, não tem a função de definir quais posições os estudantes devem assumir, mas de oferecer conhecimentos e procedimentos para que possam examinar informações, confrontar evidências, construir argumentos e participar autonomamente da vida pública.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura articulada das produções acadêmicas e dos documentos selecionados permitiu organizar os resultados em quatro núcleos interpretativos. O primeiro evidencia que alfabetização midiática não pode ser reduzida à identificação de notícias falsas, pois envolve competências de busca, contextualização, análise, produção e circulação responsável da informação. O segundo mostra que a desinformação precisa

ser compreendida no interior de um ecossistema mediado por plataformas e sistemas de recomendação, e não apenas como resultado de escolhas individuais. O terceiro concentra-se nas possibilidades pedagógicas da escola, especialmente no ensino explícito de procedimentos de avaliação da informação. O quarto aproxima alfabetização midiática e formação democrática, preservando a pluralidade e a autonomia dos sujeitos na construção de seus próprios posicionamentos.

4.1 PARA ALÉM DA IDENTIFICAÇÃO DE NOTÍCIAS FALSAS

Um primeiro resultado diz respeito à insuficiência das abordagens que restringem a educação midiática à pergunta sobre a veracidade de determinada notícia. Wardle e Derakhshan (2017) já demonstravam que o ecossistema informacional envolve fenômenos distintos ao diferenciarem *misinformation*, *disinformation* e *malinformation*. Essa distinção modifica a análise pedagógica: a avaliação de uma mensagem precisa considerar não somente sua correspondência factual, mas autoria, contexto, intenção, modo de circulação e eventual uso de informações verdadeiras de forma enganosa.

Os resultados das intervenções educacionais reforçam a importância de desenvolver um conjunto mais amplo de competências. Cho, Carpenter e Li (2025), ao reunirem 160 intervenções realizadas entre 1983 e 2023, identificaram efeito geral positivo da alfabetização midiática, especialmente sobre conhecimento e crenças críticas relacionadas às mídias. Os efeitos sobre comportamentos mostraram-se menos uniformes. Esse resultado evita uma expectativa irreal de que compreender os mecanismos da informação necessariamente transformará de forma imediata tudo aquilo que o indivíduo consome ou compartilha.

Algo semelhante aparece na revisão de Rau e Premo (2025), construída a partir de 107 artigos sobre abordagens educacionais à *misinformation*. As autoras identificaram uma variedade de intervenções oriundas de campos como alfabetização informacional, detecção de mentiras, estudos sobre efeito da desinformação e prevenção de fraudes. A diversidade encontrada revela que não existe um único método universal para desenvolver resistência a conteúdos enganosos. Diferentes formas de *misinformation* mobilizam competências distintas e exigem que as intervenções estejam relacionadas ao tipo de problema trabalhado.

Quando o foco se desloca especificamente para adolescentes, os resultados tornam-se especialmente pertinentes à educação básica. Rodríguez Castillo et al. (2026), em revisão sistemática e meta-análise sobre alfabetização midiática e *misinformation* em redes sociais, identificaram efeitos favoráveis das intervenções na capacidade de reconhecer conteúdos enganosos. O estudo destaca estratégias como leitura lateral, verificação de fontes e intervenções baseadas em inoculação, mas também registra heterogeneidade entre desenhos, populações e instrumentos de avaliação.

Não seria correto, portanto, transformar uma atividade pontual de checagem em sinônimo de alfabetização midiática. Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024) demonstram que a integração curricular da Media and Information Literacy exige continuidade e articulação com diferentes campos do currículo. A revisão desenvolvida pelos autores mostra que a incorporação consistente dessas competências depende também de políticas educacionais e de preparação dos próprios professores.

Essa continuidade aparece igualmente na revisão de Suárez-Perdomo, Garcés-Delgado e Arvelo-Rosales (2025), centrada em intervenções destinadas à construção da alfabetização midiática de adolescentes. Em vez de assumir que a familiaridade dos jovens com tecnologias gera espontaneamente pensamento crítico, as autoras tratam essas competências como aprendizagens que precisam ser construídas em contextos educativos.

A experiência de Scheibenzuber, Hofer e Nistor (2021) oferece um exemplo concreto. Os pesquisadores desenvolveram um curso on-line baseado em problemas para trabalhar fake news e verificaram melhora significativa na avaliação de credibilidade realizada pelos participantes. Mais importante para a discussão deste capítulo é o desenho pedagógico adotado: os estudantes não receberam apenas definições, mas foram colocados diante de situações que exigiam análise, resolução de problemas e aplicação de critérios.

A análise dessas evidências conduz a uma distinção fundamental. Ensinar sobre desinformação transmite conhecimentos; ensinar a investigar informações procura desenvolver procedimentos capazes de ser mobilizados em novas situações. Os dois movimentos são necessários, mas não são equivalentes. Conhecer características de conteúdos enganosos não garante que o estudante saiba o que fazer quando encontra uma fonte desconhecida em outro contexto.

É nesse ponto que a leitura lateral adquire relevância. Wineburg e McGrew (2019) observaram que verificadores profissionais, diferentemente de estudantes universitários e historiadores participantes do estudo, tendiam a abandonar rapidamente um site desconhecido para investigar sua procedência em outras fontes. Em vez de atribuir credibilidade à aparência gráfica, ao domínio ou às informações que a própria página fornecia sobre si mesma, buscavam evidências externas.

O resultado é pedagogicamente significativo porque muitos critérios tradicionalmente ensinados para avaliação de sites podem ser facilmente simulados. Um endereço aparentemente institucional, um design sofisticado ou uma seção intitulada “sobre nós” não constituem garantias suficientes. A leitura lateral modifica o centro da pergunta: em vez de “este site parece confiável?”, o estudante passa a investigar “o que outras fontes confiáveis dizem sobre quem está por trás deste site?”.

A eficácia dessa estratégia foi posteriormente examinada no ensino médio. Wineburg et al. (2022) desenvolveram um estudo de campo com estudantes de disciplinas de governo, no qual professores aplicaram seis aulas voltadas à avaliação de informações on-line. Participaram 271 estudantes nas turmas

de intervenção e 228 no grupo de comparação. Os alunos que receberam a intervenção apresentaram crescimento significativamente maior na capacidade de julgar a credibilidade de conteúdos digitais.

Não se trata, contudo, de converter leitura lateral em uma receita infalível. McGrew (2024), ao revisar diferentes intervenções sobre a estratégia, identifica evidências favoráveis em públicos que vão da educação básica à idade adulta, mas ressalta a importância da instrução explícita. O estudante precisa compreender quando sair de uma página, o que pesquisar, como avaliar as fontes encontradas e em que momento considera possuir evidências suficientes para formular um julgamento provisório.

Assim, a primeira síntese dos resultados aponta para uma alfabetização midiática que combina conceitos, procedimentos e reflexão. Identificar conteúdos enganosos constitui uma de suas aplicações, mas o objetivo formativo é mais amplo: desenvolver sujeitos capazes de investigar informações, justificar seus critérios e reconhecer quando as evidências disponíveis ainda são insuficientes para uma conclusão.

4.2 A DESINFORMAÇÃO NÃO CIRCULA EM UM ESPAÇO NEUTRO

O segundo núcleo analítico desloca a discussão do conteúdo para o ambiente em que ele circula. Plataformas digitais não funcionam simplesmente como recipientes que armazenam mensagens. Sistemas de recomendação, mecanismos de busca, anúncios, métricas de interação, tendências e formas automatizadas de seleção participam da visibilidade atribuída às informações. As Diretrizes para a Governança das Plataformas Digitais da UNESCO (2023) partem desse princípio ao combinar liberdade de expressão e acesso à informação com responsabilidades de diferentes atores no enfrentamento à misinformation, disinformation, discurso de ódio e outros riscos.

Para a escola, essa compreensão representa mudança significativa. Ensinar o estudante a avaliar um conteúdo específico é necessário, mas insuficiente quando ele desconhece por que determinadas mensagens aparecem repetidamente em sua experiência on-line. A alfabetização midiática passa a incluir também perguntas sobre recomendação, coleta de dados, publicidade, formas de engajamento e mecanismos de visibilidade.

As tecnologias educacionais oferecem um exemplo dessa ambivalência. Santos et al. (2025) observam que a digitalização pode ampliar acesso, interatividade e personalização, mas também manter ou aprofundar desigualdades quando faltam conectividade, infraestrutura e formação crítica. O mesmo estudo chama atenção para vulnerabilidades relacionadas à vigilância, à sobrecarga e à exclusão digital.

Isso impede que a discussão sobre alfabetização midiática fique restrita ao comportamento individual. Pedir ao estudante que “seja crítico” em ambientes construídos por sistemas que ele desconhece transfere para o usuário toda a responsabilidade por um problema também estrutural. A UNESCO (2023), ao propor abordagem multissetorial, distribui responsabilidades entre plataformas, governos, sociedade civil, academia, mídia e outros atores.

Sousa e Fujita (2026) trazem contribuição complementar ao mostrarem que inovação tecnológica e acesso inclusivo não caminham automaticamente juntos. Na revisão de 31 estudos realizada pelos autores, soluções de leitura automatizada, assistentes e interfaces inteligentes convivem com dificuldades de alfabetização digital, ausência de regulações claras e participação limitada de pessoas com deficiência na concepção das tecnologias.

Essa constatação possui relação direta com cidadania digital. Não existe participação plena quando determinado sujeito consegue tecnicamente entrar em uma plataforma, mas não dispõe de condições de acessibilidade, de compreensão dos mecanismos utilizados ou de conhecimentos para avaliar as informações disponíveis. O conceito de acesso precisa, portanto, abranger presença, compreensão e possibilidade efetiva de atuação.

Soria-Pérez et al. (2024), em revisão sistemática sobre cidadania digital em estudantes, identificam dimensões cognitivas, sociais, tecnológicas, éticas e pessoais, mostrando que a formação do cidadão digital vai muito além da habilidade operacional. Foram analisados 29 estudos empíricos selecionados a partir de uma busca estruturada, e os resultados apontaram para a relevância de estratégias educacionais associadas à participação e ao uso responsável dos ambientes digitais.

A Inteligência Artificial generativa intensifica esse problema porque amplia simultaneamente capacidade de criação e dificuldade de rastreamento. Frau-Meigs (2024) situa confiabilidade das fontes, privacidade, direitos sobre dados, desinformação e autonomia entre as questões que precisam integrar as respostas da alfabetização midiática à IA generativa.

Não se conclui daí que conteúdos produzidos por IA devam ser considerados automaticamente falsos ou inadequados. A origem automatizada não determina a qualidade factual de uma afirmação, assim como autoria humana não garante correção. A mudança está na necessidade de ampliar os procedimentos de verificação: afirmações geradas precisam ser confrontadas com fontes independentes, referências precisam ser verificadas e imagens ou vídeos podem exigir investigação de procedência.

Velho et al. (2026) ajudam a compreender essa mediação ao afirmarem, no contexto da educação inclusiva, que os benefícios da IA dependem de acessibilidade, formação docente, proteção de dados e atenção aos vieses algorítmicos. A contribuição extrapola o campo específico analisado pelos autores ao mostrar que nenhum recurso se torna pedagogicamente adequado apenas por incorporar uma tecnologia recente.

Do mesmo modo, Alves et al. (2024) destacam a necessidade de supervisão humana e de atenção às implicações éticas na utilização educacional da IA. O estudo associa a tecnologia a possibilidades de personalização e acessibilidade, mas mantém o professor em posição central na análise das condições em que essas ferramentas são utilizadas.

O segundo resultado pode ser resumido, portanto, por uma ideia: educação midiática precisa ensinar a ler conteúdos e também os ambientes que organizam sua circulação. Compreender plataformas e sistemas de IA não significa dominar sua programação, mas reconhecer que a experiência informacional é mediada e que as escolhas tecnológicas podem afetar acesso, visibilidade e participação.

4.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO, AUTORIA E MEDIAÇÃO

O terceiro eixo concentra-se nas práticas educativas. As evidências analisadas sugerem que a escola pode desenvolver competências de avaliação da informação quando oferece oportunidades sistemáticas para que estudantes investiguem conteúdos reais ou verossímeis, comparem fontes, justifiquem critérios e revejam conclusões. Isso exige uma pedagogia diferente daquela baseada exclusivamente na transmissão de uma lista de “sites confiáveis”.

O estudo de Wineburg et al. (2022) demonstra que estratégias de avaliação on-line podem ser ensinadas no contexto de componentes curriculares existentes. As seis aulas aplicadas por professores do ensino médio foram inseridas em disciplinas de governo, mostrando que o trabalho com credibilidade das fontes não precisa constituir conteúdo isolado do currículo.

Entretanto, o modo como o professor conduz a discussão faz diferença. McGrew e Byrne (2022), analisando conversas ocorridas após atividades de leitura lateral em seis salas de ensino médio, perceberam que muitas interações permaneciam concentradas nos detalhes das fontes específicas examinadas. Os processos utilizados para chegar à avaliação recebiam menos atenção.

Esse resultado possui grande importância para a formação docente. Se o estudante apenas aprende que “o site A não é confiável”, possui conhecimento sobre aquele caso. Quando compreende que investigou a autoria, buscou fontes externas e comparou evidências, passa a possuir procedimentos que pode tentar mobilizar diante de um site B. A transferência da aprendizagem depende de tornar visíveis as estratégias utilizadas.

Por isso, a mediação não deve terminar quando a turma encontra a “resposta correta”. O professor pode pedir que os alunos expliquem o caminho seguido, comparem estratégias diferentes, indiquem quais evidências foram decisivas e reconheçam quais dúvidas permaneceram. Nesse formato, o erro deixa de funcionar apenas como resposta inadequada e passa a ser material para compreender como julgamentos são construídos.

A autoria é outra dimensão fundamental. A UNESCO (2021) não limita a alfabetização midiática ao consumo crítico; criação e participação também integram seu currículo de Media and Information Literacy. Assim, estudantes precisam aprender não somente como avaliar aquilo que recebem, mas também como assumir responsabilidade por aquilo que produzem e fazem circular.

A produção de conteúdos pode constituir uma estratégia especialmente rica. Ao criar uma postagem informativa, um podcast, um vídeo curto ou uma reportagem escolar, o estudante é obrigado a tomar decisões sobre fontes, seleção de dados, linguagem, edição e público. Tais decisões permitem discutir concretamente quais responsabilidades acompanham a autoria e de que forma escolhas comunicativas podem alterar a interpretação de uma mensagem.

Com a presença da IA generativa, esse trabalho adquire novas possibilidades. Um sistema pode produzir versões distintas de uma notícia, um argumento ou uma imagem para que os alunos investiguem as escolhas feitas, localizem afirmações que exigem verificação e comparem o resultado com fontes primárias. A ferramenta deixa, assim, de ser tratada apenas como atalho de produção e converte-se em objeto de leitura crítica.

Frau-Meigs (2024) defende justamente a integração entre alfabetização midiática e alfabetização para IA, destacando autonomia dos usuários, confiabilidade das fontes e direitos relacionados aos dados. Para o contexto escolar, isso significa que o desenvolvimento da competência não pode limitar-se a ensinar como formular melhores comandos; precisa abranger também quando utilizar a ferramenta, como verificar suas respostas e quais responsabilidades permanecem humanas.

A formação do professor torna-se condição para esse movimento. Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024) encontram na literatura a necessidade de articulação entre currículo, políticas e desenvolvimento docente para que a alfabetização midiática deixe de depender de iniciativas esporádicas. Sem essa estrutura, práticas relevantes tendem a permanecer vinculadas ao interesse pessoal de alguns profissionais.

Também não é razoável concentrar todo o trabalho em uma única disciplina. Questões de autoria e argumentação podem ser exploradas em Língua Portuguesa; análise histórica e contextualização das fontes podem aparecer nas Ciências Humanas; informações sobre saúde, ambiente e ciência podem ser investigadas à luz dos procedimentos próprios das Ciências da Natureza. A alfabetização midiática possui natureza transversal justamente porque os problemas informacionais atravessam diferentes áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, transversalidade não pode significar ausência de responsabilidade. Quando se afirma que “todos podem trabalhar”, existe o risco de que ninguém de fato assuma o tema. A integração curricular defendida por Rojas-Estrada, Aguaded e García-Ruiz (2024) pressupõe intencionalidade, objetivos de aprendizagem e continuidade, e não apenas menções ocasionais às mídias.

A terceira síntese, portanto, aponta para a escola como espaço de investigação e produção responsável. O propósito não é fornecer aos estudantes uma lista definitiva de fontes, mas ensiná-los a construir julgamentos fundamentados, reconhecer limites e assumir responsabilidade pelo próprio uso da informação.

4.4 ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA, PLURALIDADE E FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

O último núcleo analítico aproxima o tema do capítulo de sua dimensão democrática. A possibilidade de participar de decisões coletivas depende, entre outros fatores, de acesso a informações e de condições para compreendê-las e avaliá-las. Contudo, o vínculo entre alfabetização midiática e democracia precisa ser formulado com cuidado: desenvolver competências informacionais não determina quais opiniões políticas um sujeito deve adotar.

Koren (2025), em revisão sistematizada de 99 estudos sobre political information literacy de jovens, situa a capacidade de compreender, analisar e avaliar informação política entre as competências necessárias à navegação do ambiente informacional contemporâneo. O estudo contempla jovens de 13 a 35 anos e destaca que conhecimento, habilidades e autoeficácia informacional são dimensões distintas da formação cívica.

Essa contribuição é importante porque preserva a autonomia. A finalidade da formação não é levar estudantes a uma determinada conclusão política, mas ampliar suas condições para distinguir evidências de afirmações sem sustentação, comparar argumentos e decidir com maior conhecimento sobre questões públicas.

O pensamento crítico, nesse sentido, não pode ser confundido com oposição automática. Questionar uma fonte significa investigar suas evidências, e não simplesmente rejeitá-la. Da mesma maneira, reconhecer autoridade epistêmica não corresponde a aceitar toda afirmação sem exame. Uma formação democrática precisa ensinar simultaneamente abertura à revisão e capacidade de exigir justificativas.

As diretrizes da UNESCO (2023) ressaltam outra dimensão indispensável: o enfrentamento à desinformação deve ser compatível com liberdade de expressão e direito de acesso à informação. Para a educação, essa relação significa distinguir entre divergências legítimas, afirmações factuais verificáveis e conteúdos deliberadamente manipuladores, evitando transformar desacordo em sinônimo de desinformação.

Tal diferenciação é especialmente relevante na sala de aula. Temas socialmente controversos podem mobilizar interpretações distintas e evidências de diferentes naturezas. O professor não precisa eliminar o dissenso; sua tarefa pedagógica pode consistir em criar condições para que as posições sejam sustentadas por argumentos, fontes e respeito aos interlocutores.

Soria-Pérez et al. (2024) ampliam esse horizonte ao mostrar que cidadania digital envolve dimensões éticas, sociais, tecnológicas e cognitivas. O comportamento responsável nas redes, dessa forma, não se limita à segurança pessoal. Inclui o modo como os sujeitos interagem com os outros, compartilham informações e participam dos espaços comuns mediados por tecnologias.

Autoria e participação encontram-se nesse ponto. Compartilhar uma informação é também uma ação comunicativa que pode produzir consequências. Ensinar responsabilidade não significa instaurar medo de

publicar ou desencorajar a expressão; significa criar condições para que o sujeito compreenda que liberdade de participação e responsabilidade por aquilo que se faz circular caminham juntas.

A IA generativa adiciona outra questão a esse campo. Conteúdos sintéticos podem ampliar expressão, criatividade e acesso à produção multimídia, mas também podem tornar manipulações visualmente convincentes mais simples e baratas. Frau-Meigs (2024) relaciona justamente o fortalecimento da Media and Information Literacy à preservação da agência e autonomia humanas diante desse novo cenário.

Não seria adequado, entretanto, construir uma pedagogia baseada no pressuposto de que o ambiente digital é essencialmente perigoso. Santos et al. (2025) descrevem simultaneamente possibilidades de ampliação do conhecimento e riscos decorrentes da digitalização. A formação crítica precisa manter essa dupla perspectiva: tecnologias podem ampliar participação e aprendizagem, mas seus benefícios dependem das condições sociais, institucionais e pedagógicas de utilização.

Os resultados de Cho, Carpenter e Li (2025) ajudam a manter expectativas proporcionais. As intervenções de alfabetização midiática produzem efeitos positivos, sobretudo em conhecimento e crenças críticas, mas mudanças comportamentais são mais complexas. Formar para a democracia é, portanto, processo continuado e não resultado automático de uma sequência didática.

Ao articular esses estudos, emerge uma concepção de cidadania informacional baseada na autonomia orientada por evidências. O sujeito democraticamente formado não é aquele que concorda com uma posição predefinida, mas aquele que possui melhores condições para investigar informações, reconhecer incertezas, distinguir desacordo de falsidade e justificar seus posicionamentos diante dos outros.

O papel da escola torna-se, assim, simultaneamente epistemológico e ético. Epistemológico porque ensina procedimentos para avaliar alegações; ético porque trabalha responsabilidade na produção e circulação da informação; e democrático porque reconhece a pluralidade de perspectivas sem abdicar da exigência de evidências e argumentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste capítulo permitiu compreender que alfabetização midiática e informacional assume relevância crescente diante de um ecossistema marcado pela abundância de conteúdos, pela atuação de plataformas digitais e pelo desenvolvimento acelerado da Inteligência Artificial generativa. A questão não se resume à existência de informações falsas. O desafio está também nas formas pelas quais conteúdos são produzidos, selecionados, recomendados, ressignificados e compartilhados, o que exige competências capazes de articular leitura, investigação, autoria e participação.

Em resposta ao problema de pesquisa, as evidências analisadas indicam que a alfabetização midiática pode contribuir para a formação democrática ao ampliar as condições de acesso, análise e

avaliação da informação, sem determinar quais posições os sujeitos devem adotar. O currículo proposto pela UNESCO (2021) e as revisões recentes convergem ao tratar essas capacidades como aprendizagens que precisam ser intencionalmente desenvolvidas, e não como consequência automática da familiaridade com tecnologias.

A distinção entre *misinformation*, *disinformation* e *malinformation* proposta por Wardle e Derakhshan (2017) mostrou-se particularmente útil para evitar que a complexidade do fenômeno seja reduzida ao rótulo de “fake news”. Ao considerar autoria, intenção, contexto e circulação, a análise desloca-se da identificação binária entre verdadeiro e falso para um processo investigativo no qual diferentes dimensões da mensagem precisam ser examinadas.

As evidências sobre intervenções educacionais também apresentam resultados promissores, embora não justifiquem soluções simplistas. Cho, Carpenter e Li (2025) identificaram efeito positivo geral em 160 intervenções, enquanto Rodríguez Castillo et al. (2026) encontraram resultados favoráveis especificamente no desenvolvimento de competências relacionadas à *misinformation* entre adolescentes. Ao mesmo tempo, ambos os conjuntos de evidências reforçam que os efeitos variam conforme objetivos, metodologias e resultados avaliados.

Entre as práticas analisadas, a leitura lateral destaca-se por deslocar o estudante da avaliação baseada exclusivamente em características internas de uma página para a investigação de sua procedência em fontes externas. O estudo de Wineburg et al. (2022) mostra que essa estratégia pode ser ensinada no ensino médio e produzir avanços na avaliação de credibilidade. Contudo, McGrew e Byrne (2022) demonstram que a mediação docente precisa explicitar os procedimentos utilizados para que os alunos não aprendam apenas a resposta relativa a um caso específico.

A análise mostrou ainda que responsabilizar exclusivamente o usuário seria insuficiente. Plataformas digitais participam da organização da visibilidade, e políticas de governança, transparência e proteção de direitos integram o enfrentamento aos problemas informacionais. A UNESCO (2023) propõe justamente uma abordagem multissetorial, preservando simultaneamente liberdade de expressão e acesso à informação.

A emergência da IA generativa amplia a necessidade dessa formação. Sistemas capazes de produzir conteúdos sintéticos tornam ainda mais importantes a investigação da procedência, a verificação das afirmações, a compreensão dos limites dos sistemas e a responsabilidade humana pela circulação dos resultados. Frau-Meigs (2024) propõe aproximar alfabetização para IA e alfabetização midiática, enfatizando autonomia dos usuários, direitos sobre dados e confiabilidade das informações.

Os materiais voltados à inclusão acrescentaram outra dimensão ao debate. Sousa e Fujita (2026), Velho et al. (2026) e Santos et al. (2025) evidenciam que acesso digital, acessibilidade, formação e condições institucionais interferem nas possibilidades concretas de participação. Não há cidadania digital

plena quando sujeitos permanecem excluídos por barreiras econômicas, tecnológicas, comunicacionais ou formativas.

Esses achados também reforçam o papel da escola como espaço de experimentação crítica. Educação midiática não precisa constituir uma disciplina isolada para existir de maneira consistente, mas necessita de objetivos claros e continuidade curricular. Analisar fontes, verificar informações, produzir conteúdos, discutir autoria, examinar estratégias argumentativas e compreender plataformas são práticas que podem atravessar diferentes componentes curriculares, desde que não sejam tratadas como responsabilidade abstrata de “todos” e, por consequência, de ninguém.

A formação docente constitui, portanto, uma condição decisiva. Professores precisam conhecer estratégias de avaliação da informação e, ao mesmo tempo, compreender como transformá-las em experiências pedagógicas que desenvolvam autonomia. Não basta apontar qual fonte está correta. É necessário tornar visível o caminho investigativo que permite sustentar aquela conclusão e reconhecer situações em que ainda não existem evidências suficientes.

Como limite, este capítulo baseou-se em pesquisa bibliográfica e documental e não realizou investigação empírica própria com estudantes ou professores. Além disso, parte das evidências internacionais foi produzida em contextos educacionais distintos, o que impede a transposição automática de seus resultados para outras realidades. Pesquisas futuras podem investigar como estratégias de alfabetização midiática são apropriadas em diferentes etapas da educação básica, quais competências se mantêm ao longo do tempo e como estudantes transferem procedimentos aprendidos para situações informacionais não planejadas pela escola.

Conclui-se que alfabetizar midiaticamente em tempos de desinformação significa formar sujeitos capazes não apenas de consumir conteúdos com maior cautela, mas de investigar, argumentar, criar e participar de maneira responsável. Em uma sociedade na qual informação circula em velocidade crescente e pode ser produzida por pessoas, instituições e sistemas automatizados, a educação assume papel fundamental ao oferecer instrumentos para que cada estudante construa seus próprios julgamentos com base em evidências e diálogo.

Nesse sentido, educação para a democracia não corresponde a ensinar quais posições políticas devem ser adotadas. Consiste em fortalecer as condições intelectuais, informacionais e éticas necessárias para que diferentes sujeitos possam participar da vida coletiva com autonomia, compreender divergências, exigir evidências, reconhecer direitos e assumir responsabilidade pelo que produzem e compartilham. A alfabetização midiática torna-se, assim, menos uma defesa episódica contra conteúdos falsos e mais uma dimensão permanente da formação cidadã contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Daiane de Lourdes; ESPRENDOR, Aline; ECCEL, Ana Carolina Rodrigues da Luz; SOUZA, Átila de; MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes. Impacto da inteligência artificial na educação inclusiva. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 7, p. 37-47, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i7.346. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/346>. Acesso em: 18 ago. 2026.
- CHO, HyunYi; CARPENTER, Christopher J.; LI, Wenbo. Media literacy interventions: meta-analytic review of 40 years of research. **Human Communication Research**, v. 51, n. 2, p. 57-79, 2025. DOI: 10.1093/hcr/hqaf004. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/hcr/hqaf004>. Acesso em: 20 ago. 2026.
- FRAU-MEIGS, Divina. User empowerment through media and information literacy responses to the evolution of generative artificial intelligence (GAI). Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388547>. Acesso em: 22 ago. 2026.
- KOREN, Nitzan. Conceptualizing political information literacy among young people: a systematized review of the literature. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 20, n. 1, p. 31-54, 2025. DOI: 10.1177/17461979231189186. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/17461979231189186>. Acesso em: 24 ago. 2026.
- MCGREW, Sarah. Teaching lateral reading: interventions to help people read like fact checkers. **Current Opinion in Psychology**, v. 55, art. 101737, 2024. DOI: 10.1016/j.copsyc.2023.101737. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101737>. Acesso em: 26 ago. 2026.
- MCGREW, Sarah; BYRNE, Virginia L. Conversations after lateral reading: supporting teachers to focus on process, not content. **Computers & Education**, v. 185, art. 104519, 2022. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104519. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104519>. Acesso em: 27 ago. 2026.
- RAU, Martina A.; PREMO, Anna E. Systematic review of educational approaches to misinformation. **Educational Psychology Review**, v. 37, art. 43, 2025. DOI: 10.1007/s10648-025-10012-8. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10012-8>. Acesso em: 29 ago. 2026.
- RODRÍGUEZ CASTILLO, Nadia Elizabeth; MENDOZA CARRERA, Jefferson Estuardo; ANDRADE-VÁSQUEZ, Michela Marisol; ACOSTA-BARRENO, Kevin. Media literacy education and misinformation in social media among adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Journalism and Media**, v. 7, n. 2, art. 71, 2026. DOI: 10.3390/journalmedia7020071. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/journalmedia7020071>. Acesso em: 31 ago. 2026.
- ROJAS-ESTRADA, Elizabeth-Guadalupe; AGUADED, Ignacio; GARCÍA-RUIZ, Rosa. Media and information literacy in the prescribed curriculum: a systematic review on its integration. **Education and Information Technologies**, v. 29, p. 9445-9472, 2024. DOI: 10.1007/s10639-023-12154-0. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>. Acesso em: 2 set. 2026.
- SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; OLIVEIRA, Daniela Afonso de Rezende; NOGUEIRA, Danielle dos Santos; PEIZINO, Dioze Brunis; CASTRO, Flávia Damaceno Monteiro de; OLIVEIRA, Gisélia Ubaldina Pires da Silva; BARBOSA, Jaciara Pires; SILVA, Roberta Ferreira da. Educação conectada: inclusão, acessibilidade e riscos invisíveis. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 8, p. 229-236, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i8.20573.

Pedrina Daiane Tomaz Andrade | Cristiane Lessa da Cunha de Oliveira | Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro | Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva | Luciano João da Silva | Elisângela Souza Lima Santos | Kalynne Pantoja Veras | Rocelia da Silva Araújo | Gilmara Aguiar da Silva Carneiro Campos

Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i8.20573>. Acesso em: 3 set. 2026. Os dados bibliográficos e o DOI constam no artigo utilizado.

SCHEIBENZUBER, Christian; HOFER, Sarah; NISTOR, Nicolae. Designing for fake news literacy training: a problem-based undergraduate online-course. **Computers in Human Behavior**, v. 121, art. 106796, 2021. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106796. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106796>. Acesso em: 4 set. 2026.

SORIA-PÉREZ, Yolanda Felicitas; SEBASTIANI-ELÍAS, Yvonne de Fátima; LUJANO-ORTEGA, Yolanda; DÍAZ-MUJICA, Juana Yris. Ciudadanía digital en estudiantes: revisión sistemática. **Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación**, v. 8, n. 32, p. 365-379, 2024. DOI: 10.33996/revistahorizontes.v8i32.729. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.729>. Acesso em: 5 set. 2026.

SOUSA, Nuno Miguel Teixeira; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. Acessibilidade e inclusão digital em bibliotecas acadêmicas: o papel da inteligência artificial. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 24, e026006, 2026. DOI: 10.20396/rdbci.v24i00.8679700. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v24i00.8679700>. Acesso em: 7 set. 2026.

SUÁREZ-PERDOMO, Arminda; GARCÉS-DELGADO, Yaritza; ARVELO-ROSALES, Carmen Nuria. Systematic review on adolescents' construction of media literacy in educational settings. **Review of Education**, v. 13, n. 1, e70048, 2025. DOI: 10.1002/rev3.70048. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.70048>. Acesso em: 8 set. 2026.

UNESCO. Media and information literate citizens: think critically, click wisely! 2. ed. Paris: **UNESCO**, 2021. 403 p. ISBN 978-92-3-100448-3. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 9 set. 2026.

UNESCO. Diretrizes para a governança das plataformas digitais: salvaguardar a liberdade de expressão e o acesso à informação com uma abordagem multissetorial. Paris: **UNESCO**, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387560>. Acesso em: 10 set. 2026.

VELHO, Daiane de Lourdes Alves; DEUS, Vanderleia da Rosa de; PAZINATO, Danielle Cristina; ANDRADE, Ana Paula Ribeiro Messias de; PEREIRA, Claudiomiro dos Santos; CARDOSO, Marcos Aurélio Chagas. Inteligência artificial e educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 12, n. 9, p. 1-17, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i9.30076. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v12i9.30076>. Acesso em: 11 set. 2026.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: **Council of Europe**, 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>. Acesso em: 12 set. 2026.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. Lateral reading and the nature of expertise: reading less and learning more when evaluating digital information. **Teachers College Record**, v. 121, n. 11, p. 1-40, 2019. DOI: 10.1177/016146811912101102. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016146811912101102>. Acesso em: 14 set. 2026.

WINEBURG, Sam; BREAKSTONE, Joel; MCGREW, Sarah; SMITH, Mark D.; ORTEGA, Teresa. Lateral reading on the open Internet: a district-wide field study in high school government classes. **Journal of Educational Psychology**, v. 114, n. 5, p. 893-909, 2022. DOI: 10.1037/edu0000740. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/edu0000740>. Acesso em: 15 set. 2026.