

**CRÍTICA, TECNOLOGIA E ARRANJOS SOCIOTÉCNICOS
NA EDUCAÇÃO MIDIÁTICA BRASILEIRA: um olhar sobre
organizações da sociedade civil e a perspectiva
pedagógica do LEME¹**
**CRITIQUE, TECHNOLOGY, AND SOCIOTECHNICAL
ARRANGEMENTS IN BRAZILIAN MEDIA EDUCATION: An
Analysis of Civil Society Organizations and LEME's
pedagogical framework**

Paulo Faltay Filho ²
Mirella Ramos Costa Pessoa³

Resumo: Este artigo analisa, no contexto da implementação da educação midiática e digital nos currículos brasileiros, as concepções de “crítica” e de tecnologia nas propostas do projeto EducaMídia (Instituto Palavra Aberta) e da disciplina Cidadania Digital (SaferNet Brasil). Analisamos seus materiais e parcerias institucionais com governos e empresas, como Google e Meta, argumentando que tais iniciativas se estruturam sobre três eixos: a compreensão instrumental e neutra da tecnologia; a centralidade da responsabilização individual na mitigação de riscos; e uma noção de crítica concentrada na análise discursiva, com pouca atenção às infraestruturas e relações de poder que configuram os ambientes digitais. Em contraponto, apresentamos a experiência do LEME como proposta pedagógica que articula materialidades, práticas e arranjos sociotécnicos, defendendo uma educação midiática que integre leitura de discursos e análise das condições técnicas e políticas.

Palavras-Chave: Educação Midiática e Digital; Crítica; Sociomaterialidade; Plataformas Digitais

Abstract: This article examines the meanings of “critique” and technology within current media and digital education policies in Brazil, focusing on the EducaMídia project (Instituto Palavra Aberta) and the Digital Citizenship course (SaferNet Brasil). By analyzing their pedagogical materials and institutional partnerships with public agencies and technology companies such as Google and Meta, we argue that these initiatives are structured around three main axes: an instrumental and neutral understanding of technology; the centrality of individual responsibility in risk mitigation; and a notion of critique primarily grounded in discursive analysis. Such an approach tends to overlook the infrastructures, business models, and power relations shaping digital environments. As an alternative, we present the LEME experience as a sociomaterial pedagogical proposal that integrates discourse analysis with the examination of technical and political conditions of digital production.

¹ Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Processos Comunicacionais, Infâncias e Juventudes. 35º Encontro Anual da Compós, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal - RN. 9 a 12 de junho de 2026.

² Pesquisador em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPE. Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ), pfaltay@gmail.com.

³ Pesquisadora em estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPE. Doutora em Comunicação (UFPE), mihpessoa@gmail.com.

Keywords: Media and Digital Education; Critique; Sociomateriality; Digital Platforms.

1. Introdução

“Mobilizar uma geração para a cidadania”. Este foi o tema da 3ª Semana Brasileira de Educação Midiática. Promovido pela Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Unesco, o evento aconteceu em 2025 pelo terceiro ano consecutivo e teve como objetivo principal “promover uma grande mobilização em torno da educação midiática, conjunto de competências que permite às pessoas analisar, produzir e se expressar de forma crítica e responsável no ambiente digital”⁴. A Semana ocorreu em meio a outras iniciativas tomadas pela instância federal no âmbito da educação midiática e digital, especialmente no que diz respeito ao uso de telas e a formalização de regras que definem critérios de segurança para a presença de crianças e adolescentes em ambientes plataformizados: a Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nos espaços escolares; a publicação do documento *Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais* (Brasil, 2025a); e a aprovação do ECA Digital (Lei nº 15.211/2025)⁵.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), lançou ainda, no primeiro semestre de 2025, um guia de orientações destinado a apoiar as redes de ensino na inclusão da educação digital e midiática nos currículos escolares (Brasil, 2025c). O documento reforça a importância de que as redes básicas revisem seus currículos e realizem o planejamento da formação docente, considerando que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu prazo para a inclusão da educação midiática e digital nos planos educacionais até o fim de 2025, com implementação obrigatória a partir de 2026.

A inegável urgência do debate em torno desses temas não se evidencia de maneira recente no cotidiano escolar. Não são poucas as problemáticas características dos ambientes conectados que frequentemente tomam conta do debate público: *cyberbullying* e violências digitais, circulação de discursos de ódio, práticas de racismo e misoginia, a questão da

⁴Disponível em: <https://bit.ly/4rt1i74>. Acesso em: 21 fev. 2026.

⁵Aprovado e sancionado em setembro de 2025, estabelece regras e critérios de responsabilização que visam proteger crianças e adolescentes na internet.

desatenção dos estudantes, os processos de distorções da imagem de si, intensificação do adoecimento mental, proliferação de golpes e fraudes digitais, para ficar nos exemplos mais conhecidos. Nesse quadro, a Semana Brasileira de Educação Midiática se coloca entre as ações realizadas pelo governo federal como forma de enfrentamento desses problemas, mas também como parte de uma política de longo prazo no âmbito da educação midiática e digital.

Para tanto, o secretário de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, João Brant, destacou durante a abertura do evento, a importância das parcerias com entidades da sociedade civil nesse processo: “Essa construção se dá a partir de uma percepção de que temos objetivos que são convergentes, mas também tem um trabalho, um dia a dia, um cotidiano, que precisa se dar de maneira em que cada um tem um nível de troca” (Brasil, 2025d). Brant destacava as 400 atividades inscritas no evento por entidades e grupos de todos os estados do Brasil. Atividades que, segundo o secretário, só poderiam ter ganhado vida nos níveis locais de realização, por meio das parcerias que se estabeleceram.

Nos interessa aqui destacar a fala de Brant não apenas pela presença dessas entidades na construção das atividades da Semana, mas sobretudo pelo fato de que algumas delas atuam de maneira direta na formulação de iniciativas de educação midiática e digital que estão sendo incorporadas aos currículos escolares estaduais. Essa dimensão ficou particularmente evidente na mesa temática que reuniu representantes de três estados brasileiros que apresentaram os currículos em implementação por suas respectivas secretarias de educação, evidenciando a circulação dessas parcerias do plano institucional para a normatização curricular.⁶

Reconhecemos como positivo o diálogo promovido pelo governo federal com organizações da sociedade civil, algo fundamental para a ampliação do debate público e para a construção colaborativa de políticas educacionais, especialmente na educação midiática e digital, campo atravessado por transformações tecnológicas aceleradas. Marcado pela sua amplitude de visões e da complexidade epistemológica, entendemos que o campo da Educação Midiática incorpora no Brasil a importante marca da Educomunicação (Soares, 2014; Citelli; Soares; Lopes, 2019), tomada como paradigma orientador de muitas das atividades desenvolvidas, além da preocupação com a desinformação e a formação de professores, e a busca por competências midiáticas (Martino e Menezes, 2012), em especial na sua vertente de

⁶ Representantes das secretarias educacionais dos seus respectivos estados, apresentaram, como parte da programação da semana, o modo como vem sendo implementado o currículo de educação midiática nas redes de ensino que fazem parte. A live completa está disponível em: <https://bit.ly/4s3Xaun>. Acesso em: 21 fev. 2026.

Literacia midiática (Unesco, 2021) e naquelas que prezam pelo fomento de abordagens críticas e criadoras (Fantin, 2012). Trata-se de abordagens que configuram importante trabalho orientador de políticas públicas recentes como as citadas até aqui. É nesse percurso que nos inserimos insistindo na persistência de debates importantes como a tensão entre abordagens tecnicistas e críticas e a necessidade de inserir novas dimensões de análise nas práticas formativas.

Entretanto, e aqui reside a problemática central do artigo, entendemos ser necessário lançar um olhar mais atento quanto às concepções de tecnologia e de educação crítica que orientam a atuação de parte dessas organizações. A pausa e análise mais atenta de tais questões passa a ser ainda mais demandada quando observamos que a urgência legítima de enfrentar problemas concretos, tende, por vezes, a suplantam discussões mais amplas sobre os modelos econômicos, políticos e infraestruturais que sustentam o atual ecossistema digital.

Essa preocupação torna-se ainda mais significativa quando consideramos que diversas dessas organizações mantêm parcerias institucionais, programáticas ou financeiras com grandes empresas de tecnologia. Nesse cenário, as fronteiras entre interesse público, *advocacy* social e agendas corporativas tornam-se menos evidentes, exigindo maior exame ao modo como alguns termos são definidos e operacionalizados em modelos educativos institucionalmente validados. É diante desse cenário, não apenas de debate, mas de efetiva implementação de políticas educacionais de âmbito nacional em torno da educação midiática e digital, que pretendemos observar mais de perto quais perspectivas críticas e pedagógicas vêm sendo construídas como base para essas práticas.

Para tanto, o artigo se organiza em três seções. Apresentamos inicialmente as relações institucionais estabelecidas entre organizações da sociedade civil com governos e empresas de tecnologia, bem como os materiais e conteúdos disponíveis nos sites oficiais de duas entidades que ganharam destaque na programação da 3ª Semana Brasileira de Educação Midiática: o Instituto Palavra Aberta e a SaferNet Brasil. A escolha dessas organizações se deve ao fato de atuarem tanto como promotoras de atividades quanto como referências em propostas educacionais implementadas em diferentes regiões do país. A análise se concentra, mais especificamente, em dois projetos por elas capitaneados: o EducaMídia, do Instituto Palavra Aberta, e a disciplina Cidadania Digital, ofertada pela SaferNet Brasil. A opção por essas duas entidades responde ao interesse de observar, em casos de atuação relevante e abrangência

nacional, alguns modos pelos quais a educação midiática vem sendo orientada no contexto atual.

Nesse sentido, no segundo eixo, realizamos uma leitura interessada de trechos e termos que expressem o que tem sido entendido por “crítica” no interior dessas iniciativas, como essas organizações concebem a tecnologia, quais bases epistemológicas sustentam tais concepções e qual papel atribuem à tecnologia na conformação de sujeitos, usos e práticas atravessadas pelas lógicas das ambiências digitais. Por fim, a última seção tem como finalidade apresentar e analisar a experiência desenvolvida no âmbito do LEME, Laboratório de Educação Midiática Estopim. Imersa nos debates e atividades promovidos pelo ESTOPIM - Laboratório em tecnopolítica, comunicação e subjetividade⁷, o LEME articulou, ao longo dos anos de 2025 e 2026, ações de interlocução com a comunidade, nas quais foram experimentadas práticas capazes de problematizar as relações entre mídia, tecnologia e sociedade.

2. Organizações

Como citado anteriormente, iremos nos debruçar em duas organizações que participaram da 3ª Semana Brasileira de Educação Midiática, mais especificamente em dois projetos de cada uma delas: o projeto *EducaMídia*, do Instituto Palavra Aberta, e a disciplina “Cidadania Digital”, da SaferNet Brasil. Alinhadas à proposta geral encabeçada pelo governo federal, são entidades que propõem atividades educacionais voltadas à formação de cidadãos capazes de participar criticamente dos ambientes digitais. Com abrangência nacional e diante da rapidez com que tais iniciativas se disseminam, essas organizações se tornaram reconhecidas como referências entre as práticas educativas no campo. Traremos a seguir uma breve contextualização das entidades, seus objetivos, suas relações institucionais com governos, sociedade e grandes empresas de tecnologia.

2.1. Safernet Brasil e a “cidadania digital”

Fundada em 20 de dezembro de 2005, com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil, a SaferNet Brasil opera por meio de cooperação com

⁷ <https://sites.ufpe.br/estopim/>

organismos nacionais e internacionais, com destaque para sua articulação com o Ministério Público Federal e ministérios públicos estaduais. Atua, ainda, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) na criação e manutenção do Canal Nacional de Denúncias dos Crimes Cibernéticos.

A instituição se orienta, prioritariamente, pelo enfrentamento a atividades claramente delimitadas no campo jurídico e criminal, organizando suas práticas educativas em torno da conscientização sobre direitos e deveres nos ambientes conectados, geralmente associados ao respeito aos direitos constituídos e ao combate a violências, discriminações e golpes. Paralelamente às ações de enfrentamento e denúncia, a organização desenvolve iniciativas de educação voltadas à promoção do uso “ético e cidadão da internet”, ancoradas na ideia de que uma internet mais segura e livre depende da “educação para boas escolhas online” (Safernet Brasil, 2025).

No site, a organização lista como entidades parceiras empresas de tecnologia e telecomunicações, como Google Brasil, Facebook, Vivo e Twitter⁸. Entre os diversos projetos da SaferNet, nos debruçamos sobre a disciplina “Cidadania Digital” que começou a ser desenvolvida em 2021. Iniciativa da Safernet Brasil e do Governo do Reino Unido, o projeto é voltado às secretarias de educação estaduais e municipais e a professoras(es) da rede pública de ensino e se anuncia como um apoio às escolas no

cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (2017), em especial a competência geral de cultura digital; o Complemento da BNCC sobre Ensino de Computação (2022); a Lei do Programa de Combate à Intimidação Sistemática - Bullying (Lei nº 13.185/2015); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em especial a prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz (Lei nº 13.663/2018); Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) (Safernet Brasil, 2025).

O projeto se desdobra em duas frentes principais. A primeira é a proposta de componente curricular para estudantes do ensino médio com um caderno de aulas para professores com planos de aula completos, alinhados à BNCC geral e BNCC Computação, tendo carga horária total de 50 horas e composto por seis módulos: 1. Bem-estar e saúde emocional online; 2. Segurança e privacidade na internet; 3. Respeito e empatia nas redes; 4. Relações seguras online; 5. Educação Midiática; 6. Cidadania Digital para Todos e Todas. A segunda frente é o curso de formação online⁹. Trata-se de um curso de Educação à Distância

⁸ Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/parceiros>. Acesso em: 21 fev. 2026.

⁹ Disponível em: <https://ead.safernet.org.br/cursossegurancacidadaniadigital/>. Acesso em: 20 fev. 2026

com carga horária de 60 horas voltado a professores e profissionais de educação com certificação emitida pelo Ministério da Educação. Desde 2022, a iniciativa afirma ter alcançado mais de 30 mil estudantes, 868 escolas de 179 municípios e 43.544 matrículas de professores e outros profissionais da educação nos 26 estados e no Distrito Federal (Safernet Brasil, 2025).

2.2. Instituto Palavra Aberta e o EducaMídia

O Instituto Palavra Aberta é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que se apresenta como “dedicada à promoção da liberdade de expressão, acesso à informação e educação midiática como pilares de uma sociedade democrática”¹⁰. Foi fundado em fevereiro de 2010 por quatro entidades corporativas de representação patronal do campo midiático e publicitário: a Associação Nacional de Jornais (ANJ), a Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), a Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER) e a Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP). No site do instituto, as quatro associações aparecem como associados fundadores, tendo como “Associados Efetivos” o Grupo Globo, o Google e o Facebook.

Principal projeto do instituto, o EducaMídia, por sua vez, se define como um programa com foco em ações centradas em desenvolver na sociedade “habilidades para participar de forma consciente e crítica dos ambientes informacionais”¹¹. Com apoio do Google, o projeto foi criado com o objetivo de “engajar toda a sociedade no processo de educação midiática dos jovens”, atuando também na formação de educadores e redes de ensino. No site do projeto¹², são elencadas parcerias com 10 estados: Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Sergipe, Ceará, Roraima, Goiás e Mato Grosso do Sul - e nove municípios: Novo Hamburgo (RS), Gramado (RS), Curitiba (PR), Itapevi (SP), Rio Grande da Serra (SP), Guaratinguetá (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Recife (PE)¹³.

¹⁰ Disponível em: <https://www.palavraaberta.org.br/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

¹¹ Disponível em: <https://educamidia.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

¹² Disponível em: <https://educamidia.org.br/impacto-do-programa/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

¹³ Em muitos casos, escolas e redes de ensino incorporam integralmente as propostas dessas entidades como parte dos currículos a serem implementados. Foi o que ocorreu, por exemplo, na Secretaria de Educação do Ceará. No Rio de Janeiro, o Instituto Palavra Aberta também atua como parceiro na implementação de ações educacionais. C.f. nota 6.

O EducaMídia apresenta uma linha de atuação abrangente, apontando que foca suas ações “na promoção da educação midiática como prática transversal, articulada à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa e à preservação dos direitos humanos”. Segundo texto no site institucional do programa, sua proposta pedagógica se estrutura sobre três competências centrais alinhadas com a BNCC: “LER”, com os eixos “Letramento da Informação” e “Análise Crítica da Mídia”; “ESCREVER”, com os eixos “Autoexpressão” e “Fluência Digital”; e PARTICIPAR, com os eixos “Cidadania Digital” e “Participação Cidadã”. O projeto também apresenta a proposta pedagógica de forma didática e visual através de uma mandala que funciona como uma matriz de competências, organizada de forma circular (Fig.1).

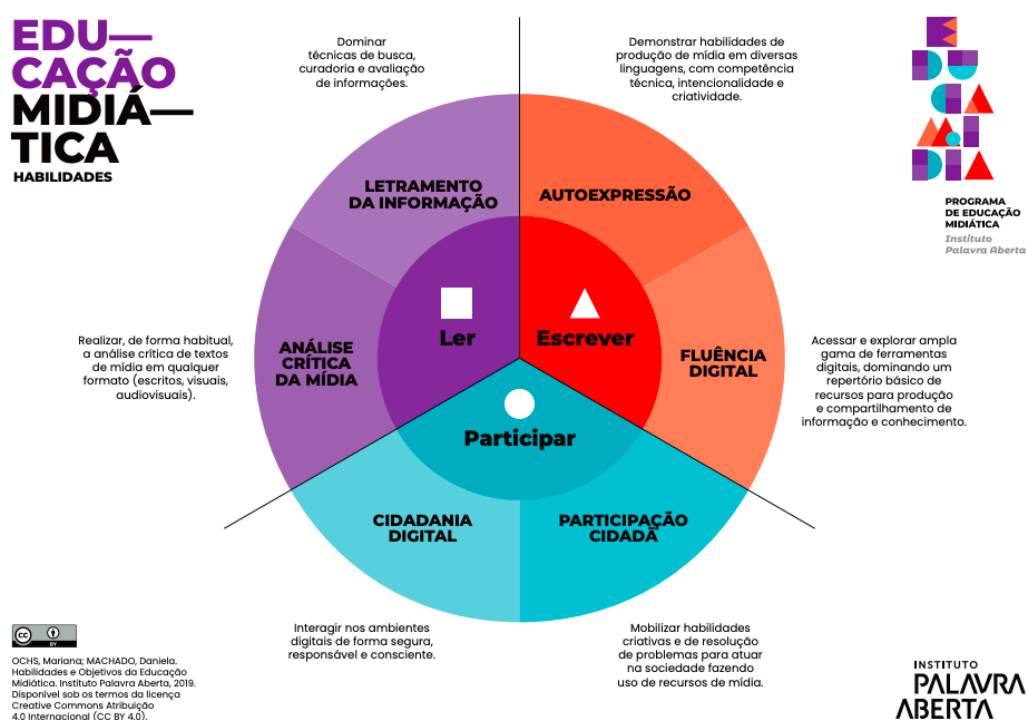


Figura 1: Mandala do EducaMídia. Fonte: <https://educamidia.org.br/habilidades/>

2.3 Organizações de Educação Midiática e as big techs

Como citado anteriormente, um ponto sobre as organizações que merece atenção é o fato de que entre o conjunto de parcerias estabelecidas pelas duas organizações se destacam duas corporações centrais na economia digital contemporânea: a Google (controlada pela Alphabet Inc.) e a Meta Platforms. A presença dessas empresas em iniciativas de educação

mediática torna-se particularmente significativa quando situada no atual contexto marcado por uma crescente disputa em torno da responsabilização das plataformas e da demanda por proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais, tanto nacionalmente quanto no cenário internacional (Frazão, 2021; Tomaz, Guedes, 2025).

Esses elementos reforçam a ambivalência estrutural que atravessa o campo da educação midiática em que as mesmas empresas cujos modelos de negócio vêm sendo questionados judicial e politicamente atuam como financiadoras e parceiras de iniciativas formativas. Ambas as corporações possuem também projetos de Educação Midiática, com propostas de currículo, atividades e recursos para educadores e famílias: o projeto *We Think Digital*¹⁴, da Meta, e o *Be Internet Awesome*¹⁵, desenvolvido pelo Google. Não cabe no escopo desse artigo nos aprofundar nas similaridades dos projetos pedagógicos da Meta e do Google com as propostas pedagógicas da SaferNet Brasil e do Palavra Aberta, mas uma visada panorâmica nos permite apontar alguns pontos em comum que destrinchamos no próximo tópico.

3. Noções de tecnologia, responsabilização e perspectiva crítica

É sobre esse cenário que voltamos à atenção analítica neste segundo eixo, abarcando três inflexões. A primeira se debruça sobre como as ações voltadas para formação educativa articulam uma perspectiva que entende, por um lado, a tecnologia de forma majoritariamente como instrumental e neutra. Já a segunda analisa a distribuição desigual das responsabilidades diante dos riscos, contraditoriamente, oferecidos e fomentados por essas mesmas tecnologias, fomentando uma ação de mitigação que se dá a partir da ênfase na responsabilidade individual e na autogestão. A terceira, por fim, consiste em problematizar o que tem sido entendido por “crítica” no interior dessas iniciativas. Interessa-nos examinar como a crítica é concebida predominantemente como habilidade de avaliação de conteúdos e comportamentos individuais e como pouco envolve o questionamento das estruturas sociotécnicas, arranjos econômicos, políticos e infraestruturais mais amplos, que condicionam possibilidades de ação e configuram o próprio campo da educação midiática e digital.

¹⁴ Disponível em: <https://wethinkdigital.fb.com/>. Acesso em: 22 fev. 2026.

¹⁵ Disponível em: https://beinternetawesome.withgoogle.com/en_us. Acesso em: 22 fev. 2026.

3.1 A neutralidade da tecnologia

Nas duas instituições podemos notar algumas pistas que indicam linhas de compreensão adotadas acerca da tecnologia. São formas de entendimento que não são totalmente demarcadas, mas que se expressam nos enunciados, nas propostas de atividades, nos objetivos de aprendizagem descritos nos materiais educativos analisados. Nesses enunciados, ganha destaque, por exemplo, a recorrência de recursos que procuram promover o uso ético e responsável dos aparatos digitais. Na mandala do EducaMídia, a “Fluência Digital” é descrita como a capacidade de explorar a gama de “ferramentas digitais” com domínio sobre o repertório básico de recursos possíveis, incluindo nesse processo, “seu uso ético e avaliação de seus impactos sociais e ambientais”. Na competência “Escrever”, a subdivisão “Autoexpressão” é caracterizada como a capacidade de “sintetizar e transmitir ideia de forma clara, engajadora, ética e responsável”.

A noção de uso ético, que carrega em si a possibilidade de seu oposto, ou seja, o uso antiético, mobiliza uma compreensão que tende a conceber a tecnologia como instrumentalmente neutra. Conforme aponta Feenberg (2010), a perspectiva instrumental da tecnologia, entendida como destituída de valores próprios, parte do pressuposto de que ela serviria “como meios e metas subjetivas que escolhemos a nosso bel-prazer” (Feenberg, 2010, p. 56). Trata-se de uma concepção frequentemente mobilizada nos princípios de atuação das instituições aqui analisadas, ainda que atravessadas por outras perspectivas.

Entretanto, a crítica à ideia de neutralidade tecnológica constitui um debate já consolidado em diversos campos do conhecimento, como nos estudos de ciência, tecnologia e sociedade (Winner, 1986; Latour, 2012; Jasanoff, 2015;), nos estudos críticos de plataformas (Gillespie, 2018); em perspectivas feministas (Haraway, 2009); e decoloniais (Ricaurte, 2019) da tecnologia. Langdon Winner, no seminal “Artefatos têm política?” (1986), argumenta que artefatos técnicos possuem dimensões políticas incorporadas em seu design e sugere que prestemos atenção especial às características dos objetos técnicos e ao significado dessas características. Isto é, quando uma invenção, design ou arranjo de um aparato técnico são projetados e construídos, isso se dá de tal modo que extrapolam seus usos imediatos e produzem um conjunto de consequências na sociedade como um todo ou em uma comunidade particular.

A ideia de neutralidade que desconsidera os arranjos sociopolíticos que envolvem a tecnologia tende a focar a atuação educativa das mídias no campo primordialmente instrumental que desliza entre apresentação de boas práticas e os possíveis usos positivos ou negativos. Ainda que se proponha uma competência que capacite o educando a analisar os impactos da tecnologia utilizada, trata-se de uma perspectiva que conduz a uma análise centrada no plano das causas imediatas e tende a esvaziar a reflexão sobre as consequências sistêmicas de seu uso. E, como veremos a seguir, quando essas consequências não são completamente desconsideradas, acabam sendo vistas como passíveis de atuação restrita ao campo individual do usuário. Embora essas propostas reconheçam a existência de interferências humanas e culturais no desenvolvimento das tecnologias, a ênfase na ideia de “uso responsável” tende a pressupor que os artefatos tecnológicos podem ser utilizados de maneiras distintas a depender, sobretudo, da formação crítica do educando. Tal abordagem acaba por desconsiderar elementos centrais como as *affordances* (D’Andrea, 2020; Cesarino, 2022), as propostas de uso inscritas no próprio desenho das tecnologias e as assimetrias de poder que lhes são intrínsecas.

3.2. Mitigação de riscos e gestão individual do comportamento online

Decorrente dessa concepção que tende a considerar a tecnologia apenas como instrumental e neutra, a segunda inflexão que destacamos na estruturação das práticas educativas analisadas orienta-se pela mitigação de riscos decorrentes da exposição associada a determinados usos dos dispositivos tecnológicos. Tal mitigação se realizaria, sobretudo, a partir da ênfase na responsabilidade individual e na autogestão.

O aprendiz das práticas educativas pautadas por esse entendimento é convocado a diagnosticar a si mesmo em relação ao uso que faz das plataformas. É o que podemos perceber em trechos da ementa atribuída à disciplina “Cidadania Digital”, da SaferNet Brasil. No texto, explica-se que “os estudantes vão desenvolver um conjunto de habilidades práticas relacionadas ao bom uso da internet, tais como configuração de segurança em seus dispositivos, formas de denunciar abusos ou crimes, acesso a canais de ajuda etc.” (Safernet Brasil, 2025. p. 5). A mesma ementa, apresenta como objetivos de aprendizagem a capacidade dos estudantes de questionar suas próprias ações nas ambiências digitais, tornando-os capazes de identificar “comportamentos positivos e comportamentos que necessitam ser revisitados”. O mesmo

princípio está presente na estruturação do eixo de “Participação” da mandala do EducaMídia, cuja subdivisão “Cidadania Digital” mobiliza práticas de autorregulação e autocuidado com vistas a estabelecer uma relação considerada saudável com telas e tecnologias digitais.

Como se sabe, a gestão de si está longe de constituir novidade no campo educacional ou na vida cotidiana. Conforme argumenta Foucault (2008), a arte liberal de governar, consolidada no século XIX, consistia em produzir e administrar as liberdades, calculando e gerindo os perigos suscetíveis de interferir na organização das possibilidades graças às quais podemos ser livres. Na inflexão neoliberal dessa governamentalidade, tal cálculo desloca-se decisivamente para o indivíduo, que passa a assumir como tarefa própria a avaliação permanente dos riscos aos quais estará exposto. Se o aprendizado desse cálculo deve iniciar-se desde a infância, no período de formação básica, não surpreende que práticas educativas voltadas à educação midiática também passem a promover com eficiência a moral neoliberal, na qual a competência para avaliar riscos “aparece como habilidade imprescindível ou item valioso dos currículos”, sendo muitas vezes “tratada como o único critério verdadeiramente eficiente para as escolhas a realizar ao longo das jornadas individuais” (Sanz & Pessoa, 2020, p. 226).

Seguindo essa mesma perspectiva, o que se percebe nos materiais é o recurso recorrente da promoção da auto-observação dos educandos enquanto uma espécie de dieta digital. No bloco “bem-estar e saúde emocional online” da disciplina Cidadania Digital, o texto de apresentação afirma que “os estudantes serão incentivados a planejar mudanças de hábito para utilizarem as aplicações dentro de parâmetros considerados saudáveis” (Safernet Brasil, 2025, p. 44). Nota-se aqui a articulação direta entre autogestão e mitigação de riscos quando o tema é saúde mental nas redes. Na aula intitulada “Como eu gerencio meu tempo online” (Safernet Brasil, 2025, p. 78), os estudantes são convidados a recorrer a planilhas e a recursos disponíveis nos próprios celulares para monitorar e controlar o tempo que dedicam às telas no cotidiano, prática que se estende inclusive ao automonitoramento de suas participações em jogos online.

Sob uma perspectiva que enfatiza e intensifica a narrativa hegemônica segundo a qual o indivíduo é o “único responsável por seu destino” (Dardot, Laval, 2016, p. 213), tal abordagem tende a suprimir a reflexão acerca da dimensão coletiva e dos arranjos estruturais que também incidem sobre a saúde mental de uma maneira mais ampla. Não se trata, evidentemente, de desconsiderar a importância do aprendizado e da agência individual diante de aparatos que atravessam quase todas as esferas da vida contemporânea. Contudo, o destaque

conferido à responsabilidade individual parece deixar pouco espaço para interrogar a própria constituição das plataformas onde as sociabilidades vêm sendo forjadas.

Vale destacar, entretanto, que o módulo “Educação Midiática” da mesma disciplina aborda parcialmente a problemática do arranjo material das plataformas ao dedicar aulas à análise do que nomeia como design manipulativo. O módulo propõe atividades que conduzam os estudantes a questionar, além do tipo de conteúdo que consomem, qual o nível de autonomia oferecida pela plataforma na escolha desses conteúdos, ou então “Quão responsável é o design de conteúdo” do canal que estão utilizando. A atividade procura refletir sobre estratégias de design “tipo caça-cliques ou que fazem ficar horas e horas preso à plataforma” (Safernet Brasil, 2025, p. 271).

O questionamento das estratégias manipulativas do design, ainda assim, se faz sob orientação da mitigação dos riscos. O eixo formativo permanece centrado na habilidade de cada estudante para gerenciar os perigos a que se expõe, capacitando-os a identificar riscos, calcular perdas e ganhos, regular comportamentos, para então poder alcançar o bem-estar. E essa conquista se dá na permanência (ainda que orientada a um uso responsável) nas mesmas plataformas organizadas para a captura de dados, atenção e recomendação de conteúdos adequados a perfis específicos de “consumidores”. Sem parecer abrir espaços para proposição de outras estruturas, regras, organizações e dinâmicas para tais ambiências, o objetivo final do módulo de Educação Midiática da disciplina “é promover uma dieta informacional equilibrada, que alinhe o consumo consciente e a produção ética de informações, incentivando hábitos saudáveis e uma participação crítica no ambiente digital.” (Safernet Brasil, p. 263). Embora reconheçam a existência de estratégias de exploração de vulnerabilidades por parte das plataformas, tais iniciativas acabam por atribuir ao usuário a responsabilidade primordial por mitigar os riscos implicados em sua participação. Como expressa também a orientação da mandala do EducaMídia, no eixo “Participar”, cabe à “Cidadania Digital”, entre outras habilidades, a capacidade de “mitigar os riscos das redes sociais e suas estratégias de engajamento, utilizando-as de forma positiva e fortalecedora”.

3.3. Leitura crítica da mídia

Amplamente incorporada às práticas de educação midiática no contemporâneo, a leitura crítica da mídia compõe elemento estruturante no que se entende como competência necessária para habitar o mundo informacional (Unesco, 2025). Na mandala do EducaMídia, a noção de

“crítica” aparece mais explicitamente no pilar “Ler” da mandala de habilidades, mais especificamente no eixo “Análise Crítica da Mídia” e está fortemente ancorada em pressupostos da análise do discurso.

Com ênfase no consumo e na interpretação, a ideia de leitura crítica de ambientes comunicacionais é definida principalmente como a capacidade de examinar textos midiáticos a partir de seus elementos enunciativos e semióticos. A capacidade de análise crítica de textos midiáticos segundo a mandala é elencada da seguinte forma: “identificar autoria e propósito; realizar análise do discurso e das técnicas empregadas; observar viés e ponto de vista; identificar estratégias persuasivas, propaganda e conspirações; analisar questões de representação, estereótipos, ausências ou silenciamentos”.¹⁶

Ao enfatizar a identificação de técnicas discursivas e estratégias de persuasão, o modelo enfoca a crítica dos sistemas midiáticos como a compreensão das formas de construção e circulação simbólica das mensagens, enfatizando que o desenvolvimento de uma compreensão crítica da mídia depende da construção de habilidades interpretativas que questionem o modo como discursos são produzidos, estruturados e postos em circulação. Não é nosso objetivo criticar as pistas metodológicas da Análise do Discurso como ferramentas de crítica dos ambientes midiáticos e digitais. Gostaríamos, no entanto, de apontar que quando a noção de crítica se restringe ao exame de elementos enunciativos e representações simbólicas, questões importantes podem deixar de ser consideradas na análise, sobretudo quando a análise propõe-se a compor a base formativa de uma educação midiática e digital. A produção de sentido em ambientes digitais, como as plataformas e ferramentas de IA, não ocorre apenas no nível do discurso explícito, mas também e fundamentalmente na arquitetura técnica que organiza, restringe e propicia regimes específicos de inteligibilidade, visibilidade, curadoria do visível e formas de circulação dos textos e imagens (Bruno et al, 2024).

Uma educação midiática crítica, no contexto de tecnologias que “aprendem” com a interação dos usuários, operando de forma recursiva (Cardoso Pereira, 2024), precisa incluir a leitura das infraestruturas, modelos de negócio, *affordances*, regulações, práticas de uso e formas de trabalho. O eixo “Fluência Digital” do pilar “Escrever” da mandala do Educamídia chega a tatear estas dimensões ao mencionar que a fluência seria o “domínio funcional e crítico de ferramentas básicas de IA generativa, incluindo seu uso ético e avaliação de seus impactos

¹⁶ Disponível em: <https://educamidia.org.br/habilidades/>. Acesso: 21 fev. 2026.

sociais e ambientais”. Destacamos, entretanto, que é necessário reconhecer a agência material dos sistemas técnicos. Como argumentamos anteriormente, tecnologias não são meros suportes neutros, elas estruturam possibilidades de ação, configuram públicos e modulam formas de reconhecimento (Bentes, 2022). Metodologicamente, isso significa trabalhar com análises críticas que considerem algoritmos, padrões de design, métricas de engajamento e mecanismos de automação como participantes ativos nos processos comunicacionais e de produção de sentido. A crítica deve abarcar não apenas o que é dito, mas como o sistema sociotécnico torna possível e provável aquilo que pode ser dito.

Ademais, inserimos a essa perspectiva um ponto de atenção que alerta para o possível efeito despolitizante que um reducionismo discursivo poderia acarretar em termos de prática pedagógica e consequente atuação política. Apresentamos o risco desse efeito orientado por dois pontos de argumentação que decorrem de deslocamentos de abordagem: primeiro sobre a questão da criatividade, segundo sobre uma produção discursiva que se dá de maneira multi e interrelacionada com as formas de uso consolidadas das tecnologias. O primeiro ponto ancora-se na abordagem relacional-materialista proposta por Bueno et al (2024). Ao analisar as disputas em torno da noção de criatividade em criações com ferramentas de IA generativa, os autores questionam a própria formulação da pergunta “o que é criatividade?”, levando em consideração que a questão tende a confinar o debate aos planos ontológico e/ou discursivo, obscurecendo condições materiais e laborais que sustentam aquilo que possa vir a ser entendido como “criativo” ou fruto de “criatividade”. Em outras palavras, ao privilegiar a definição do que é criatividade, corre-se o risco de negligenciar as infraestruturas, os regimes de trabalho e os efeitos concretos da automação nas indústrias culturais que tornam possível e disputável a atribuição de criatividade às ferramentas de IA. Propõe-se então uma inflexão analítica que transfere o foco da definição abstrata para a localização sociotécnica dos processos criativos. A criatividade deixa de ser tratada como uma propriedade essencial - seja humana, seja maquínica - e passa a ser entendida como efeito de arranjos que articulam tecnologias, práticas, mercados e instituições, enfatizando a agência distribuída entre humanos e sistemas técnicos.

Nosso segundo ponto se ancora nos argumentos propostos por Silles et al (2024) que argumentam que os imaginários sociotécnicos (Jasanoff, 2015) não são apenas discursos interpretativos, mas práticas situadas, produzidas na relação entre pessoas usuárias, plataformas, regulações, materialidades e regimes de visibilidade. Nesse sentido, cotejar um programa de educação midiática e digital a partir da proposta de uma “teoria popular de

algoritmos” (Silles et al, 2024, p. 89) consistiria em indicar que as pessoas desenvolvem compreensões tanto especulativas quanto operativas sobre o funcionamento das plataformas a partir de experimentações cotidianas. Ou seja, operando um deslocamento da análise do plano exclusivamente discursivo para o plano da apropriação prática-material dos sistemas técnicos.

Veremos no próximo tópico como esse arcabouço teórico-metodológico se soma à Análise do Discurso para fundamentar uma proposta de educação midiática crítica orientada por uma perspectiva sociomaterial que se desenrolou na prática nas atividades do Laboratório de Educação Midiática Estopim (LEME), conduzida pelos autores do artigo. Procuramos desenhar uma metodologia que alia a leitura de narrativas, enquadramentos e representações com a análise crítica dos arranjos sociotécnicos nos quais os sentidos são produzidos, circulam e se estabilizam.

4. Laboratório de Educação Midiática Estopim: desnaturalizar sem desmaterializar

Fundado em agosto de 2025, o LEME nasce como um projeto extensionista no âmbito do Estopim, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Sustentada na perspectiva relacional e sociomaterial destrinchada anteriormente, a atuação extensionista do LEME propõe a elaboração de práticas educativas que fomentem um letramento digital crítico entre estudantes e a comunidade em geral. Por meio de atividades realizadas ao longo dos anos de 2025 e 2026, como oficinas em escolas públicas do estado de Pernambuco e ações de formação para professores da rede básica de ensino, estudantes de ensino médio e estudantes do ensino superior, desenvolvemos atividades que partem das tecnologias do presente como objetos de análise e experimentação, a partir do pressuposto de que o conhecimento se produz de maneira situada e incorporada.

Ancoradas na base pedagógica das multiliteracias (Kalantzis & Cope, 2020), da educomunicação (Citelli; Soares; Lopes, 2019) e na perspectiva relacional de tecnologia descrita no tópico anterior, as oficinas são estruturadas como experimentos nos quais os participantes transitam entre a experiência concreta, a conceitualização, a análise crítica e a aplicação criativa (Kalantzis & Cope, 2020). Isso implica partir de um lugar em que a problematização das tecnologias emerge da própria experimentação prática. Em vez de uma abordagem exclusivamente teórica, assume-se que a reflexão se intensifica quando atravessada

pela experiência concreta de uso.

Por sua vez, da perspectiva relacional-materialista não rejeitamos o construtivismo nem a análise discursiva, mas tensionamos seus limites quando operadas de modo isolado e único. Compreender fenômenos tecnológicos exige deslocar o foco das definições abstratas ou discursivas para a análise das interações. Tomamos como base metodológica para o LEME três eixos/dimensões que o Celis et al (2024) nomeiam como “artefatos, práticas e arranjos sociais”. Os autores situam a criatividade e a própria IA generativa como processos distribuídos, relacionais e materialmente situados, no qual discursos, arquiteturas técnicas, práticas laborais e estruturas institucionais não constituem camadas separáveis, mas dimensões coextensivas de um mesmo arranjo sociotécnico. Esse deslocamento ecoa críticas formuladas no campo de CTS e dos estudos contemporâneos de tecnologia, como mencionado anteriormente, ao construtivismo discursivo, apontando ser necessário também investigar onde e como esses processos se realizam em ecossistemas sociotécnicos concretos, envolvendo plataformas, modelos de negócio, *affordances*, regulações, práticas de uso e formas de trabalho. Neste sentido, para o LEME e com o propósito de atuação em educação midiática e digital, adaptamos as três dimensões para: materialidades, relações de poder e apropriações (Fig. 2).



Figura 2: Proposta Metodológica LEME. Fonte: produzida pelos autores

As atividades realizadas pelo projeto buscam fomentar, portanto, o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, questionando a neutralidade tecnológica, visando o deslocamento de dinâmicas de poder hegemônicas e cotejando a abertura de espaço para pensar e inventar novas possibilidades de expressão e linguagem. Trata-se de uma abordagem que entende a tecnologia longe de uma perspectiva determinista ou substancialista, e que procura identificar possibilidades de apropriação ao mesmo tempo que reconhece sua estrutura carregada de valores. Traremos a seguir um exemplo de como a proposta pedagógica se desenrolou na prática.

4.1. Fissuras no automatismo e imaginações sobre um herói do futuro

Atividade recorrente em algumas das oficinas ministradas pelo grupo convida os participantes a criar, com sistemas de geração automatizada de imagens, uma figura que represente um herói pernambucano no ano de 2500. Contemplando o eixo dedicado à compreensão das materialidades e infraestruturas tecnológicas, apresentamos exemplos de imagens geradas por IA que tornam visível o modo como esses sistemas operam. Evidenciamos como, no processo de aprendizado de máquina, modelos são treinados por meio da leitura de grandes volumes de dados que são coletados, classificados, categorizados e posteriormente recombinaados para gerar novas imagens com base em conjuntos prévios de elementos (Hora, 2023). Buscamos explicitar que a imagem gerada não emerge totalmente desprendida de mediações, mas de uma cadeia de operações inscritas em infraestruturas concretas e em bancos de dados historicamente constituídos.

Articulando essa dimensão ao eixo voltado à análise das relações de poder intrínsecas às tecnologias, apresentamos e discutimos casos em que o racismo algorítmico (Silva, 2022) e a eugenia maquina (Beiguelman, 2024) formatam racionalidades estruturantes da geração de imagens sintéticas, que tendem a apagar traços faciais, embranquecer rostos ou ajustar corpos e formatos a padrões hegemônicos (Steyerl, 2025). Feita essa reflexão, lançamos então o convite à criação.

Os resultados das solicitações feitas aos geradores de imagem revelam-se, também, como disparadores de reflexão. Eles evidenciam, de um lado, o esforço dos participantes em deslocar as imagens da padronização genérica anteriormente debatida. De outro, expõem o modo de funcionamento próprio das máquinas probabilísticas, que tendem a reconduzir ao

campo do reconhecível aquilo que os estudantes buscaram criar na expectativa de ver emergir algo novo. Forma-se, assim, um quadro de heróis com estéticas facilmente identificáveis, características dos personagens protagonistas de produções *blockbusters* do norte global. São figuras inseridas em cenários de luta e batalhas apocalípticas, trajando capas investidas das cores da bandeira de Pernambuco. Aliás, na maioria delas, as cores da bandeira são os únicos elementos que dizem tratar-se de uma figura do estado de Pernambuco (Fig. 3). Esse contraste entre intenção e resultado torna-se, então, matéria de reflexão: a tentativa de inovação dos participantes confronta-se com padronização praticamente incontornável, com a reprodução de vieses e a reinscrição de estereótipos, convidando os participantes a pensar sobre as condições de possibilidade da imaginação mediada pelos sistemas automatizados contemporâneos.



Figura 3: Imagens geradas por estudantes utilizando modelos de IA generativa

4. Considerações finais

É sintomático de nossa época que os modos de existência estejam cada vez mais vinculados à competência individualizante de administração permanente das ameaças desde as etapas iniciais da formação escolar. Como observam Sanz e Pessoa (2020), em muitas propostas pedagógicas contemporâneas assume-se o pressuposto de que crianças e jovens devem aprender a assumir individualmente os riscos e a tornar-se arquitetas de sua própria trajetória, como se a vida social pudesse ser inteiramente traduzida em uma equação individual

de cálculo e gestão em que as tecnologias tornam-se mera ferramentas de otimização dessa gestão.

A prática que propomos em contrapartida a esse cenário só se completa quando realizada e refletida sob o viés da coletividade, seja no âmbito de análise ou de realização prática. Em debate, com os resultados das práticas em mãos, vamos aproximando, buscando reconhecer similaridades, ou procurando identificar singularidades que expressem o que foi intencionado pelo autor do objeto comunicacional em questão e de que modo a materialidade do aparato tecnológico utilizado agiu também sobre o resultado obtido. É desse modo que o gesto da montagem atravessa a proposta pedagógica do LEME, convidando os participantes a experimentar aproximações e distanciamentos, recombinações dos elementos e mapeamento das múltiplas relações entre as tecnologias e os processos sociais, entre as contradições e inconsistências que arranjos institucionais e políticos carregam.

Falamos portanto de uma crítica que se verte em postura ativa, que se empenha em desnaturalizar valores, sem desmaterializar práticas e artefatos (Lemke, 2017). Entendendo os aparatos tecnológicos como dispositivos em uma dada formação histórica com regras, valores e imperativos estratégicos específicos, propomos uma atitude crítica que pressupõe o questionamento sobre os modos como somos governados e como governamos a nós mesmos. Uma atitude que investigue as racionalidades sob as quais tais tecnologias são pensadas, desenhadas, a que objetivos se alinham, que tipo de subjetividades produzem e que espaços de deslocamentos permitem (Foucault, [1978] 2025).

Em síntese, propomos uma educação midiática crítica que alinhe pedagogia da interpretação de discursos à pedagogia de infraestruturas, de práticas e de materialidades. Trata-se de integrar análise de sentido, investigação das condições técnicas de produção e reflexão sobre regimes econômicos e institucionais, formando sujeitos capazes de compreender e interrogar os arranjos sociotécnicos que estruturam os ambientes comunicacionais contemporâneos.

Referências

BEIGUELMAN, Giselle. Eugenia maquínica do olhar: visão computacional, etarismo e gênero. **Revista Vírus**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 14-28, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2175-974X.VIRUS.V28.229584>. Acesso em: 21 fev 2026.

BENTES, Anna. O modelo do gancho e a formação de hábitos: tecnobehaviorismo, capitalismo de vigilância e economia da atenção. **Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”**, Bogotá, v. 15, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2022.

BRASIL. **Crianças, adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais**. Brasília, DF: Governo Federal, 2025a. Disponível em: <https://bit.ly/40oEdGO>. Acesso em: 20 fev. 2026.

_____. Lei nº 15.211, de 2025. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente Digital (ECA Digital). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2025b. Disponível em: <https://bit.ly/4tNhCkL>. Acesso em: 20 fev. 2026.

_____. **Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025c. Disponível em: <https://bit.ly/3MBU1Tw>.

_____. Abertura da 3ª Semana Brasileira de Educação Midiática celebra parcerias estratégicas e debate uso crítico da tecnologia. *Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República*, Brasília, 28 out. 2025d. Disponível em: <https://bit.ly/4rt1i74>. Acesso em: 20 fev. 2026

BRUNO, Fernanda et al. IA emocional e design capcioso: a questão da soberania para a subjetividade. **Liinc em Revista**, v. 20, n. 2, 2024.

CARDOSO PEREIRA, Paula. **Futuros Maquímicos: racionalidade e temporalidade nos algoritmos da Inteligência Artificial**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Programa de Pós Graduação em Comunicação. Rio de Janeiro, 2024.

CITELLI, Adilson Odair; DE OLIVEIRA SOARES, Ismar; DE LOPES, Maria Immacolata Vassallo. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

CELIS BUENO, Claudio; CHOW, Pei-Sze; POPOWICZ, Ada. Not “what”, but “where is creativity?”: towards a relational-materialist approach to generative AI. **AI & Society**, v. 40, p. 339-351, 2025. DOI: 10.1007/s00146-024-01921-3.

CESARINO, Letícia. **O mundo do avesso: verdade e política na era digital**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

D’ANDREA, Carlos. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEENBERG, Andrew. **Between reason and experience: essays in technology and modernity**. Cambridge, MA: MIT Press, 2010. 248 p.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **O que é a crítica?** São Paulo: Ubu Editora, 2025. 192 p..

FRAZÃO, Ana. **Dever geral de cuidado das plataformas diante de crianças e adolescentes**. Parecer. São Paulo: Instituto Alana, 2021.

GILLESPIE, Tarleton. **Custodians of the internet: platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media**. New Haven: Yale University Press, 2018.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33–118.

HORA, Nina da. **MyNews Explica Algoritmos**. Rio de Janeiro: Edições 70; Grupo Almedina, 2023. 98 p

JASANOFF, Sheila. Future imperfect: science, technology, and the imaginations of modernity. In: JASANOFF, Sheila; KIM, Sang-Hyun (org.). **Dreamscapes of modernity: sociotechnical imaginaries and the fabrication of power**. Chicago: The University of Chicago Press, 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Letramentos**. Editora da UNICAMP, 2020.

KERCHE, Francisco W.; ZOOK, Matthew; GRAHAM, Mark. The silicon gaze: a typology of biases and inequality in LLMs through the lens of place. **Platforms & Society**, v. 3, 2026. Disponível em: <https://bit.ly/4qu1jqc>. Acesso em: 11 fev. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: EDUFBA; Bauru, SP: EDUSC, 2012.

LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 194-213, 2017

MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Libero**, n. 29, p. 9-18, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas*. Brasília: MEC, SEB, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/3OEfZ8R>. Acesso em: 12 set. 2025. ização das imaginações do porvir. **ALCEU**, v. 21, n. 43, p. 6-23, 2021.

RICAURTE, Paola. Data epistemologies, the coloniality of power, and resistance. **Television & New Media**, Thousand Oaks, v. 20, n. 4, p. 350–365, 2019.

SANZ, Claudia Linhares; PESSOA, Mirella. Imagens do futuro: Risco e responsabilização na gerência neoliberal do amanhã. **Tempo Social**, v. 32, n. 2, p. 257-277, 2020.

SAFERNET BRASIL. **Cidadão Digital: Tecendo redes e efetivando direitos para adolescentes e jovens no Brasil**. 1. ed. Salvador, BA: SaferNet Brasil, 2024. ISBN 978-85-65151-08-5. 54 p. Disponível em: <https://cidadadigital.org.br/wp-content/uploads/2025/05/publicacaocidadadigital.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026

SAFERNET BRASIL. **Disciplina de Cidadania Digital: caderno de aulas completo** (2.ª ed., 2025). Salvador: Safernet Brasil, 2025. Disponível em: <https://bit.ly/4rWPLNg>. Acesso em: 21 fev. 2025.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas plataformas digitais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SILES GONZÁLEZ, Ignacio; GÓMEZ-CRUZ, Edgar; RICAURTE-QUIJANO, Paola. Rumo a uma teoria popular de algoritmos. **Mídia e Cotidiano**, v. 18, n. 2, p. 87-108, 2024. DOI: 10.22409/rmc.v18i2.63057.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

STEYERL, H., BARBOSA, A. A., & CALLOU, H. (2025). Imagens Malvadas. **Cartema**, 15(15), 1–13. <https://doi.org/10.51359/2763-8693.2025.267099>

TOMAZ, R. ; GUEDES, Brenda . Promotional Culture, Children, and Social Media: Considerations from the Brazilian Context. In: Lee Edwards; Clea Bourne; Jason Cabañes; Gisela Castro. (Org.). **The Sage Handbook of Promotional Culture and Society**. 1ed.London: Sage Publications Ltd, 2025, v. 1, p. 464-475.

UNESCO. Open Access Repository. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 21 fev. 2025.

WINNER, LANGDON. Do artifacts have politics? In: **The whale and the reactor – A search for limits in an age of high technology**”. 1986. p. 19-39.