

Estratégias de literacia midiática voltadas para o interesse dos jovens pela cidadania digital: uma proposta de ação

Roseane Andrelo

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp)

ORCID: 0000-0003-4390-4037

(roseane.andrelo@unesp.br)

Luiza Campos Mendonça

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp)

ORCID: 0000-0002-9824-8826

(luiza.c.mendonca@unesp.br)

Roseane Andrelo (short bio): Professora doutora da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru-SP, Brasil. Autora do livro *As Relações Públicas e a educação corporativa: Uma interface possível* (Editora Unesp).

Luiza Campos Mendonça (short bio): Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru-SP, Brasil.

Submissão: 13/06/2022

Aceitação: 01/11/2022

Estratégias de literacia midiática voltadas para o interesse dos jovens pela cidadania digital: uma proposta de ação

Resumo (PT): Este artigo tem como questão central refletir sobre quais as estratégias de literacia midiática que podem ajudar a fomentar o interesse dos jovens pela cidadania digital. Para tanto, foram utilizados dois percursos metodológicos: pesquisa bibliográfica sobre literacia midiática e cidadania entre jovens e produção e aplicação de um instrumento de pesquisa, no formato de questionário, com estudantes do ensino médio – referente ao ensino secundário, de acordo com a denominação em outros países de língua portuguesa – de duas escolas localizadas no município de Bauru, Estado de São Paulo (Brasil). Como principais resultados, defende-se a realização de ações de literacia midiática baseadas na reflexão, na leitura e na produção de conteúdo que articulem conceitos-chave como linguagem, audiência, produção e representação midiática com o repertório cultural dos jovens.

Palavras-chave: Literacia midiática, cidadania digital, jovens.

Media literacy strategies aimed at youth interest in digital citizenship: a proposal for action

Abstract (EN): The central question of this paper is to reflect on which media literacy strategies can help promote youth interest in digital citizenship. For this purpose, two methodological paths were used: bibliographic research on media literacy and citizenship among young people and the production and application of a research instrument, in the format of a questionnaire, with high school students from two schools located in the municipality of Bauru, State of São Paulo (Brazil). As main results, it advocates the implementation of media literacy actions based on reflection, reading and production of content that articulate key concepts such as language, audience, production and media representation with the cultural repertoire of young people.

Keywords: Media literacy, digital citizenship, youth.

Introdução

Articular o consumo de mídia, principalmente a digital, com o interesse dos jovens por assuntos públicos, de forma que tenham participação mais ativa nos espaços onde vivem, como bairros e municípios, é um desafio para a sociedade e, mais especificamente, para as escolas. Nesta relação, a literacia midiática constitui um meio para formação de usuários críticos e criativos das diversas mídias, sejam elas os meios de comunicação de massa, sejam as mídias sociais digitais.

A cidadania digital, no sentido aqui adotado, perpassa por aspectos como a conectividade dos jovens, o uso cultural que fazem das mídias e mesmo o valor atribuído à democracia, cenário delicado no Brasil nos últimos anos (Boese *et al.*, 2022). Segundo o Instituto V-Dem (2022), o Brasil ocupa a 59.^a posição entre os países democráticos e se configura entre os que mais sofreram ruptura da democracia.

De acordo com Bizzarro e Coppedge (2017), um dos pré-requisitos para um país ser democrático é a poliarquia, que envolve a participação e a contestação, ou seja, ter mecanismos que permitam ao cidadão se envolver na condução do governo e do Estado, fiscalizá-lo e rejeitar suas ações. Tal perspectiva inclui o acesso à informação política e a liberdade de expressão. Ou seja, saber acessar e usar a informação política e comunicá-la com ética e responsabilidade são atributos inerentes à democracia e, portanto, devem ser ensinados e aprendidos.

Frente ao exposto, tem-se a questão central do presente artigo: quais as estratégias de literacia midiática que podem ajudar a fomentar o interesse dos jovens pela cidadania digital? Por meio de um estudo de caráter exploratório, como percurso metodológico, adotou-se: A) pesquisa bibliográfica sobre literacia midiática, com ênfase na literacia digital, e cidadania digital e B) produção e aplicação de um instrumento de pesquisa, no formato de questionário, com estudantes do ensino médio¹ de duas escolas localizadas no município de Bauru, Estado de São Paulo (Brasil). O questionário, além de levantar informações sobre o consumo de mídia e a noção de cidadania dos jovens pesquisados, também tem proposta intervencionista, ao buscar a literacia a partir de reflexões geradas.

1. Literacia midiática e formação da cidadania digital

¹ O Ensino Médio é equivalente ao Ensino Secundário, em Portugal. São três anos de estudo, quando os alunos têm, em média, de 15 a 17 anos.

De acordo com a pesquisa TIC Kids Online Brasil (CGI.br, 2021), 94% das crianças e dos adolescentes brasileiros, com idade entre 9 e 17 anos, já acessaram a internet. Os dados referem-se a 2020 e demonstram que o acesso se dá, principalmente, pelo celular (98%), seguido da televisão (97%), *notebook* (26%), videogame (24%), computador de mesa (19%) e *tablet* (16%). Ainda de acordo com a pesquisa, 64% da população de 10 a 17 anos disse possuir conta no Instagram, 46% perfil no TikTok, 86% no Whatsapp e 61% no Facebook.

Se, por um lado, o acesso à internet é significativo, por outro, a exclusão ainda acontece das mais diversas formas. Dados divulgados pelo Instituto Locomotiva e pela Consultora PwC (G1, 2022) demonstram que 71% da população brasileira com mais de 16 anos não consegue usar a internet todos os dias. Pessoas negras, que estão nas classes C, D e E² e que são menos escolarizadas, são a maioria no grupo. A pesquisa identificou que nesta faixa etária são 20% os desconectados, 25% os subconectados (com acesso em cerca de 19 dias por mês) e 26% os parcialmente desconectados (têm, em média, internet em 25 dias por mês).

Trazer dados numéricos que demonstram o importante acesso de jovens à internet não significa pensar a mídia como um meio, mas propor a reflexão sobre as práticas sociais e culturais a ela associadas. Segundo Martino (2015, p. 10), quando a articulação da tecnologia com o cotidiano atinge um nível muito alto, a própria vida se transforma. Trata-se, portanto, de refletir não sobre as mídias em si, mas sobre as relações humanas ligadas a elas. “É quase um exercício de imaginação pensar o cotidiano sem a presença das mídias digitais.”

A aparente trivialidade das TIC, reconhecendo a exclusão para parcela significativa da população brasileira, leva à necessidade de formar os jovens para o uso crítico e criativo dos meios. A literacia midiática, comumente reconhecida como alfabetização midiática ou ainda educação às mídias, é retratada neste artigo por meio de dois âmbitos, amparados em Ferrés e Piscitelli (2015): a produção das próprias mensagens e a interação com as mensagens alheias.

² A classificação refere-se à renda do brasileiro. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Classe E engloba famílias com renda de até dois salários mínimos; a Classe D, de dois a quatro salários mínimos; a Classe C, de quatro a dez salários mínimos; a Classe B, de dez a vinte salários mínimos e a Classe A acima de vinte salários mínimos.

Adotar essa dupla perspectiva significa pensar no acesso à informação e também no direito à comunicação, entendido como um direito humano fundamental, seja do ponto de vista individual, seja mesmo atrelado ao desenvolvimento social de uma nação. Como pressupostos do direito à informação, a informação não é simples mercadoria, a função de informar não é simples negócio, mas sim um direito e um bem social, e o processo educativo não se esgota na educação formal, ou seja, os meios de comunicação são importantes agentes de educação não formal (Somavía, 1980).

As mídias e outros provedores de informação, como bibliotecas, arquivos e internet, são amplamente reconhecidos como ferramentas essenciais para auxiliar os cidadãos a tomarem decisões bem informadas. São também os meios pelos quais as sociedades aprendem sobre elas mesmas, mantêm discursos públicos e constroem um sentido de comunidade (Wilson, 2013, p. 16).

No que diz respeito aos poderes públicos, interessa, aqui, pensar que eles não detêm as informações: apenas são guardiães do bem público. Essa premissa, a que acresce o acesso da população à internet, mudou a relação das sociedades com a informação, dando ênfase ao direito à informação como pressuposto básico da democracia.

Entre outras coisas, a tecnologia da informação melhorou, em termos gerais, a capacidade do cidadão comum de controlar a corrupção, de cobrar dos líderes e de contribuir para os processos decisórios (Mendel, 2009, p. 4).

A perspectiva apresentada por Mendel depende da formação em informação, o que requer competência para transformar informação em conhecimento, tanto para saber localizá-la e acessá-la, quanto para utilizá-la (Belluzzo, 2018). Acrescenta-se que, em parte significativa das vezes, tais informações estão presentes nos meios de comunicação de massa, por uma lógica empresarial própria, ou nas mídias sociais, considerando a ideia de convergência cultural, o que torna necessário articular ambas as literacias – informacional e midiática, como preconiza a UNESCO, ao elaborar a Matriz Curricular e de Competências em Alfabetização Midiática e Informacional (AMI).

Por um lado, a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão. A Matriz Curricular e de Competências em AMI para formação de professores incorpora ambas as ideias (Wilson, 2013, p. 18).

Ao articular a literacia em informação e em mídia, na formação dos jovens, é preciso dialogar com o contexto e compreender a necessidade de refletir sobre a literacia digital. Mais do que um meio, o digital representa usos específicos, seja enquanto modelo de negócio, considerando o papel dos algoritmos e formatos específicos de publicidade, seja mesmo por parte dos usuários, pela perspectiva da cultura de convergência, conceito que importa para a reflexão proposta. Trata-se da interação entre indivíduos

que, ao compartilharem informações, ideias e valores, acrescentam suas próprias contribuições, transformando as mensagens e lançando-as de volta nas redes. Para Jenkins (2009), a convergência acontece nos consumidores, individualmente, e em suas interações sociais com outras pessoas.

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o entretenimento (Jenkins, 2009, p. 43).

Ao reconhecer que as pessoas criam suas próprias mensagens, ao mesmo tempo que compartilham textos alheios, a parte empírica da pesquisa teve como base dois conjuntos conceituais: um que contribuísse para avaliar o uso das plataformas digitais e outro que guiasse os conteúdos lidos e publicados.

No que tange à avaliação da aquisição de habilidades em literacia digital, foram utilizados aspectos do FACIL – Framework de Avaliação Contextualizada de Information Literacy, que foi elaborado por Silva (2012, citado por Pinto, Boscaroli & Cappelli, 2021) e que, segundo o autor, pode ser aplicado em diversas modalidades de ensino e contextos culturais.

Nesse sentido, sua proposta depreende de competências ou habilidades que podem ser mensuradas a partir dos seguintes critérios: reconhecimento (habilidade de reconhecer a necessidade da informação, a diferença entre o que se sabe e o que precisa saber); busca e recuperação (habilidade de identificar fontes de informação, avaliar, selecionar, acessar, recuperar essas informações); avaliação e uso (habilidade de identificar e selecionar informações, observar, analisar, sintetizar e criar); comunicação (habilidade de escolher o canal mais adequado para comunicação, observar questões éticas, econômicas, sociais) (Silva, 2012, citado por Pinto *et al.*, 2021, p. 13).

Para pensar o conteúdo, mais especificamente, buscou-se nos conceitos-chave de Buckingham (2003) bases para a elaboração da parte empírica da pesquisa, sendo eles: produção, linguagem, representação e audiência (Tabela 1). “Estes conceitos providenciam uma estrutura teórica que pode ser aplicada para toda a gama de mídia contemporânea e, na verdade, para a mídia ‘mais velha’, também” (Buckingham, 2003, p. 53).

Tabela 1 – Conceitos-chave de alfabetização midiática

Conceito	Proposta
Audiência	Investigar o papel da audiência na formatação de uma mensagem e refletir sobre o poder de persuasão do texto, o poder do receptor e o modo como audiências diferentes se apropriam do mesmo conteúdo de modo diferente.

Linguagem	Compreender que é a linguagem que produz significado, e não uma suposta expressão por si só, e, conseqüentemente, que até mesmo a notícia não é transparente em relação à realidade, mas sim uma recriação de um fato, mediada por forças de caráter técnico, político e simbólico.
Produção	Compreender que as notícias produzidas pelos jornais todos os dias são feitas conforme as normas de um processo institucionalizado aparentemente objetivo mas que, no fundo, sustenta pressupostos ideológicos.
Representação	Avaliar em que medida a formação de uma identidade pessoal se relaciona com as representações mais comuns nos meios de comunicação e em que medida podemos afirmar que determinadas representações <i>são</i> as verdadeiras ou apenas <i>são tidas</i> como verdadeiras, porque são predominantes na mídia.

Fonte: adaptado de Buckingham (2003)

A partir de uma instituição midiática, com sua lógica de produção, visando uma determinada audiência, buscando produzir significado por meio da linguagem, tem-se como resultado representações de mundo. Para Baccega (2011), trata-se de um mundo editado, que nos chega depois de várias mediações. Editar, segundo a autora, significa reconfigurar algo, “dando-lhe novo significado, atendendo determinado interesse, buscando determinado objetivo, fazendo valer determinado ponto de vista” (Baccega, 2011, p. 38). Cabe ao receptor reconfigurar o que lhe chega, por meio de seu próprio universo cultural.

O desafio da literacia midiática está em dar suporte para que, no mundo editado, os sujeitos possam ressignificá-lo, sendo “capazes de participar da construção de uma nova variável histórica” (Baccega, 2011, p. 38). Eis a construção da cidadania.

Além disso, considera-se que, por meio da literacia digital e midiática, “as pessoas reconhecem agendas pessoais, corporativas e políticas e têm o poder de falar em nome das vozes ausentes e perspectivas omitidas na comunidade” (Tutkun & Kincal, 2019, tradução nossa).

Embora a atividade dos indivíduos baseada na *web* inclua estabelecer círculos sociais (por exemplo, Facebook), encontrar e distribuir informações (por exemplo, Google) e fazer cursos *online* gratuitos, a melhor maneira de usar a Internet/mídias sociais promovendo a educação para a cidadania digital não é como uma tecnologia neutra para apenas divulgar e buscar informações, mas o sujeito potencial que permite explorar, comparar, colaborar, trocar, expressar e ampliar ideias e efetivar a democracia para cidadãos marginalizados e oprimidos (Choi & Cristol, 2021, p. 12, tradução nossa).

Ao falar sobre cidadania, é necessário, antes de mais nada, entender o que esse termo designa. Gorczewski e Martin (2011) apontam que, apesar dos avanços existentes nas

sociedades, ainda possuímos uma compreensão antiga do conceito: “A expressão cidadania nos induz diretamente a ideia de cidade, de um núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada”, (Gorczewski & Martin, 2011, p. 21) e o cidadão, assim como era em Roma, é o homem “livre, portanto com direitos do Estado e com deveres para com ele” (Gorczewski & Martin, 2011, p. 21).

Porém, essa visão não consegue mais abranger a realidade de uma sociedade altamente conectada, uma vez que ocorreram muitas mudanças e novos elementos foram incrementados na sociedade, inclusive com a chegada da internet e, por consequência, a transformação do mundo físico em informações digitais. Assim, “não temos mais uma ideia adequada, nem um vocabulário apropriado, para descrever a complexidade de nossas relações, que, uma vez informatizadas, sabemos que estendem bem além do limite do espaço físico” (Felice, 2021, p. 11).

Ainda de acordo com o autor, cresce cada vez mais a interação com dispositivos e *softwares* para realizar atividades diárias simples como pagar contas, fazer compras, entre outros afazeres que, de certa forma, tornaram as pessoas dependentes da tecnologia digital. Até mesmo as relações profissionais e interpessoais, sejam elas familiares, sejam amorosas, hoje em dia passam por um crivo seletivo digital, por um banco de dados ou por um nível de aceitação medido por *likes*.

Continuamos a pensar e a descrever o nosso social e a nossa sociedade como se fossem compostos exclusivamente por um conjunto de humanos “membros” e determinados apenas pela ação política dos cidadãos (Felice, 2021, p.12).

Uma vez que a compreensão de “cidadania” e de “cidadão” está obsoleta e não apreende um novo mundo conectado, a cidadania digital emerge como um novo conceito de cidadania que abarca de forma mais completa as necessidades e a realidade de um mundo moderno, conectado e informatizado. Assim sendo, Felice (2021, p. 15) define a cidadania digital como a ampliação “dos direitos e das formas participativas parlamentares e, portanto, como um fortalecimento, uma ampliação e uma versão mais completa da democracia”, mas ela não está ligada apenas à política e à democracia, pois também “pode ser interpretada como um advento de um novo tipo de comum, conectado e interativo”.

Ao considerar a importância do ensino dos conceitos que abrangem a cidadania digital para os jovens, Ribble (2015) e Winn (2012, citado por Choi & Cristol, 2021, p. 4, tradução nossa) “consideram a cidadania digital um conceito de segurança que deve ser

incluído no currículo e ensinado em ambientes educacionais para que os alunos se comportem de forma responsável e ética no mundo virtual”.

Ribble (2010), que defende o uso responsável e apropriado das tecnologias, dividiu a cidadania digital em nove elementos, sendo eles:

Etiqueta Digital: padrões electrónicos de conduta ou procedimento; Comunicação Digital: a troca eletrônica de informação; Literacia Digital: o processo de ensinar e aprender sobre a tecnologia e sobre o uso da tecnologia; Acesso Digital: participação electrónica plena na sociedade; Comércio Digital: compra e venda electrónica de bens; Lei Digital: responsabilidade electrónica sobre obras e ações; Direitos e Responsabilidade Digital: liberdades estendidas a todos no mundo digital; Saúde e Bem-Estar Digital: bem-estar físico e psicológico num mundo de tecnologia digital; Segurança Digital (auto-protecção): precauções electrónicas para garantir a segurança.

Nesta divisão, a literacia midiática, principalmente a literacia digital, e a cidadania digital são concomitantes. Ao articular os conceitos-chave de Buckingham (2003), sobretudo os que se concentram na esfera da produção, o que inclui as instituições de mídia e seus aspectos ideológicos, bem como a forma como estão interligados aos mecanismos políticos e econômicos da sociedade brasileira, as ações propostas visam gerar reflexões críticas sobre o uso das tecnologias e não pensá-las de forma meramente instrumental.

A cidadania digital, apesar de não trazer com ela os mesmos significados que a antiga cidadania de Roma trazia, não é excludente no que diz respeito às leis, ainda que em um novo cenário. Tampouco se pode falar de democracia sem falar de direitos e responsabilidades, bem-estar e segurança, elementos que também estão presentes na cidadania digital. Desta forma, o conceito de cidadania digital consegue compreender melhor a realidade presente, sem descartar elementos essenciais para analisar o consumo e a produção de conteúdo pelos jovens a fim de os tornar cidadãos mais conscientes e ativos.

2. Percorso metodológico

A partir da questão central da pesquisa – quais estratégias de literacia midiática podem ajudar a fomentar o interesse dos jovens pela cidadania digital? – e do referencial teórico utilizado, foi elaborado um instrumento, no formato de questionário, com duas perspectivas: levantar informações sobre o consumo de mídia e a noção de cidadania dos jovens e, de forma intervencionista, atuar com a literacia a partir de reflexões geradas.

A pesquisa, de acordo com seus objetivos, tem caráter exploratório (Tabela 2). Com amostra restrita e, portanto, não representativa da sociedade, “os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias” (Zikmundo, 2000, citado por Oliveira, 2011).

Tabela 2
Classificação da pesquisa

Classificação quanto aos objetivos da pesquisa	Classificação quanto à natureza da pesquisa	Classificação quanto à escolha do objeto de estudo	Classificação quanto à técnica de coleta de dados	Classificação quanto à técnica de análise de dados
Pesquisa Experimental	Qualitativa	Estudos de casos múltiplos (estudantes de duas escolas)	Pesquisa bibliográfica e questionário	Triangulação na análise (fundamentação teórica, pesquisas de acesso às TIC e questionário)

Fonte: elaboração própria

Lopes (2011) menciona a importância de realizar experimentação metodológica de multimétodos, articulando referenciais teóricos com construções empírico-descritivas com interpretação crítica, política e cultural dos processos de recepção da comunicação.

Investigar a recepção exige pensar tanto o espaço de produção como o tempo de consumo, ambos articulados pela cotidianidade (usos/consumo/prática) e pela especificidade dos dispositivos tecnológicos e discursivos (gêneros) da comunicação de massa (Lopes, 2011, p. 47).

De forma mais específica, segundo Lopes (2011), têm-se três pontos a ser considerados ao pesquisar a recepção da comunicação. O primeiro diz respeito ao fato de a relação entre sujeitos e meios de comunicação ser mediatizada, ou seja, descarta-se a ideia de unilateralidade e consideram-se aspectos cognitivos, situacionais, entre outros. De acordo com o segundo, entende-se que a recepção vai além do momento em que se consome um conteúdo midiático: ela deve ser vista como um processo. Por fim, relativamente ao terceiro ponto, assume-se que receptores negociam o significado de um meio.

Desta forma, o questionário foi elaborado a partir de dois modos de uso – leitura e produção; de dois propósitos – alfabetização midiática e formação de cidadania digital com ênfase no território local; e de dois conjuntos de *frameworks*, os conceitos-chave

de Buckingham (2003) e de Silva (2012). Ele foi aplicado a alunos do ensino médio de duas escolas (uma pública e uma privada) de Bauru, município com cerca de 350 000 habitantes, localizado no centro-oeste do Estado de São Paulo.

O instrumento foi elaborado em três partes. Na primeira, buscam-se elementos para traçar um perfil do respondente, tais como gênero, faixa etária, escolaridade, se estuda em escola pública ou privada e se desenvolve ou já desenvolveu atividade profissional. A segunda parte é destinada ao consumo de mídia, verificando-se as principais formas de acesso à internet e à tecnologia, as mídias sociais mais utilizadas, com quais finalidades e com que frequência cria e compartilha informações. Na terceira parte, voltada à cidadania digital e literacia midiática, as questões giram em torno da busca, da leitura crítica e do compartilhamento de informação sobre o poder público do município.

Considerando a linguagem multimodal, intertextual e com estruturas narrativas diversas, como a utilizada na internet, o questionário foi construído a partir de informações verbais e não verbais, a partir de vários gêneros e formatos, como vídeos, *charges* e *memes*.

Memes são produtos de entretenimento produzidos e distribuídos em mídias sociais digitais com alta carga de criatividade, humor e, muitas vezes, crítica (Maia & Escalante, 2014). Ao articular imagem com pouco texto, vão ao encontro de uma das tendências da linguagem na internet: a fragmentação e a representação. Fantin e Rivoltella (2010) apontam que as longas narrações são substituídas pelas micronarrações. Há uma contração da comunicação, com o pensamento se tornando breve, e uma escrita minimalista

Já *charge*, divulgada tradicionalmente em jornais e revistas, também é largamente encontrada no ambiente digital. Ela reúne elementos de humor e crítica e pode ser definida como:

Texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal (Romualdo, 2000, p. 21, citado por Miani, 2012, p. 41).

Os respondentes foram convidados a refletir sobre as informações contidas nos diversos formatos midiáticos a partir dos conceitos-chave referidos anteriormente, com ênfase na ideia de representação e de ideologia das instituições midiáticas. Os participantes da

pesquisa também foram convidados a se expressar por meio de *emojis* e de criarem um título para o início de uma matéria jornalística.

A pesquisa empírica apontou a importância de conhecer o repertório dos jovens para produzir ações de literacia midiática. Ainda que o instrumento tenha passado por pré-teste e consequente adaptação, a questão composta de *charges* demonstrou que a falta de repertório específico pode prejudicar a análise, sobretudo de um formato que envolve linguagem verbal, não verbal e ironia. Os resultados, sintetizados, são apresentados na sequência.

3. Descrição e análise dos resultados

Os questionários foram aplicados no mês de maio de 2022, de forma presencial, na escola privada, e de forma *online*, na escola pública, atendendo às demandas dos dois estabelecimentos. Desta forma, foram obtidos 62 respondentes na escola privada e 24 na escola pública. Deste total, 38 se identificaram como sendo do gênero feminino, 41 do gênero masculino, três como não-binário, dois como gênero fluido, um como “qualquer um” e um não soube responder. No que diz respeito à faixa etária, 56 estão entre 14 e 16 anos e 30 entre 17 e 19 anos.

No que tange à escolaridade, 28 estavam matriculados no primeiro ano do ensino médio, 27 no segundo ano e 31 no terceiro ano. Sobre a vida profissional, 66,7% dos alunos da escola pública e 61,3% da escola privada nunca exerceram atividade profissional remunerada; 27,8% da escola pública e 21% da escola privada já exerceram atividade remunerada, mas não exercem no momento, e 5,6% dos estudantes da escola pública e 17,7% da escola privada disseram desenvolver algum tipo de atividade remunerada. Tem-se, portanto, um grupo formado por jovens, majoritariamente adolescentes e estudantes.

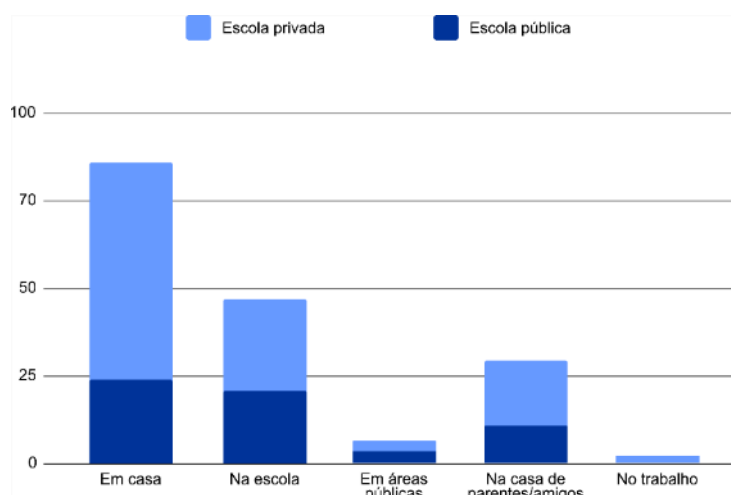
A partir da identificação, foi solicitado que mencionassem qual profissão teriam e qual conteúdo criariam caso fossem produtores de conteúdo digital. Na escola privada e na pública, verificou-se a mesma tendência, com 31 estudantes que gostariam de ser *youtubers*, influenciadores digitais, blogueiros ou *tiktokers* e 22 que mencionaram o desejo de atuar como criadores de conteúdo de jogos ou *gameplayers*.

Chama a atenção o fato de poucos relacionarem o uso das mídias digitais com profissões consideradas tradicionais, ou que também existem no *offline*, uma vez que

estão no ensino médio e supostamente em fase de escolher uma profissão; foi o caso apenas de nove respondentes que mencionaram que pretendem ser arquiteto, atriz, bailarina, jornalista, relações públicas, agrônomo, biólogo, psicólogo criminal e profissional da computação. Um dos respondentes associou a questão financeira ao trabalho na internet: “Eu gostaria de trabalhar com internet para ter uma fonte de renda, em qualquer área, *digital influencer, youtuber, tiktok*, entre outros” trabalhos ligados à internet.

Sabendo que todos os respondentes tinham acesso à internet, foram verificados os principais locais de acesso. As respostas indicam a casa e a escola como os principais espaços, conforme é demonstrado na Tabela 2. Os dados demonstram uma disparidade entre os estudantes da escola privada, com maior acesso em casa, e os da pública.

Tabela 2
Principais locais de acesso à internet

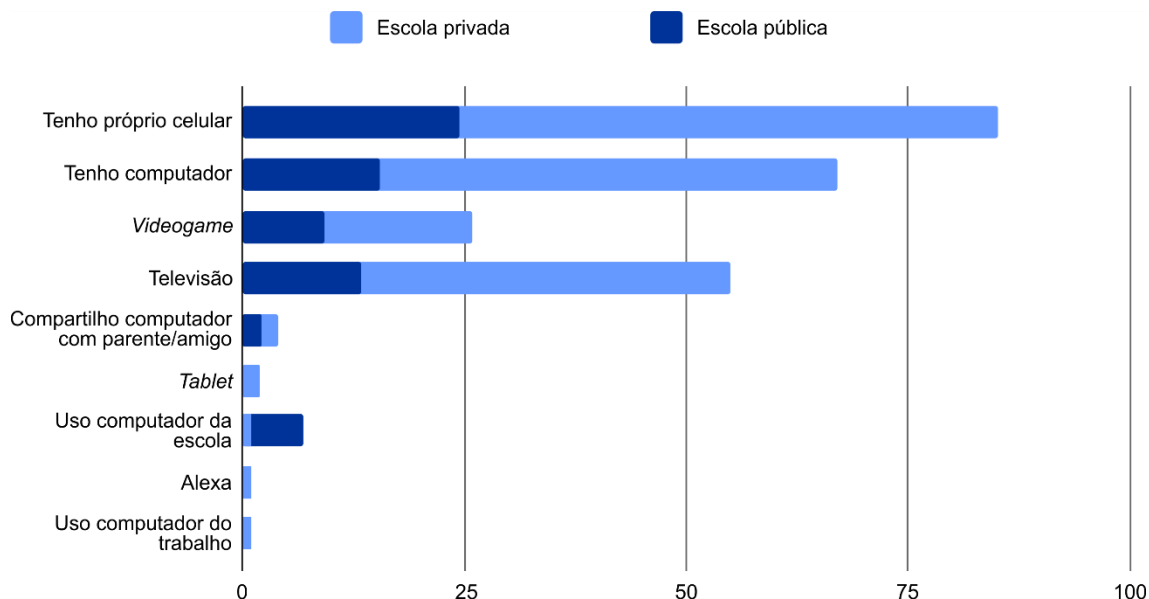


Fonte: elaboração própria

Em relação à conexão, 61,3% respondentes da escola privada e 44,8% da escola pública utilizam *wi-fi* e 3G/4G/5G, sendo que 54,2% da privada e 37,9% da pública usam apenas o *wi-fi*. Quanto ao dispositivo mais utilizado, os respondentes destacaram o celular próprio, seguido de computador próprio, televisão e *videogame* (Tabela 3). Tem-se, aqui, outro ponto de diferença entre os dois públicos: na escola pública, 35,8% têm celular próprio, contra 95% da escola privada.

Tabela 3

Dispositivos mais utilizados para acesso à internet



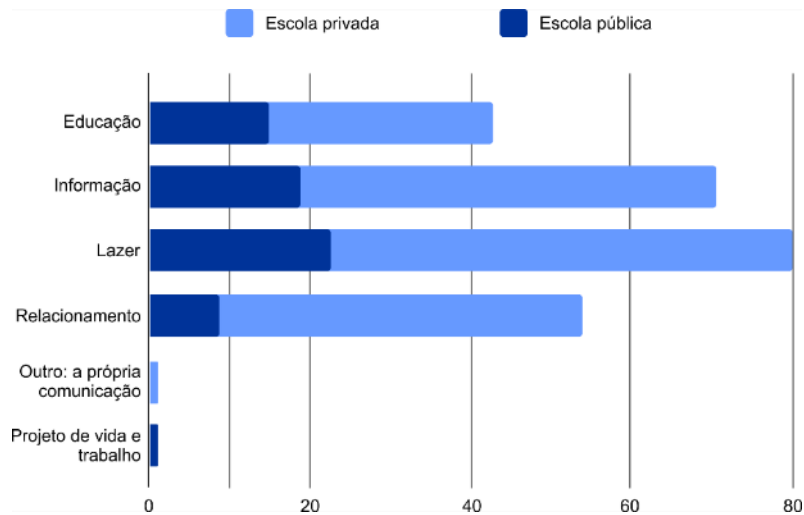
Fonte: elaboração própria

Para conhecer o uso que fazem das mídias sociais digitais, os respondentes puderam elencar todas as que acessam. Os resultados foram: em primeiro lugar, o Whatsapp (88,7% respondentes da escola privada e 27,9% da pública) e, em segundo, o Instagram (79% da privada e 24,4% da pública). No terceiro lugar, houve uma pequena margem de diferença: 56,4% da privada escolheram o Youtube e 23,3% da pública, o TikTok. O Youtube aparece em quarto lugar para a escola pública (15,1%) e o Facebook em quinto (5,8%). Na escola privada, em quarto lugar aparece o Tiktok (48,3%), seguido do Twitter (17,7%). Importante salientar que ninguém respondeu que não utiliza mídia social digital.

Os principais usos das mídias sociais digitais seguem o mesmo padrão – lazer, informação e relacionamento, em primeiro, segundo e terceiros lugares, respectivamente, conforme indicado na Tabela 4. Chama a atenção, ainda, o uso das mídias digitais para a educação, tanto entre os alunos da escola privada quanto entre os da escola pública.

Tabela 4

Principais usos das mídias sociais digitais



Fonte: elaboração própria

Considerando o perfil de uso das mídias sociais digitais, buscou-se saber se os respondentes se veem como apenas leitores ou também como produtores de conteúdo: 25,8% dos estudantes da escola privada e 41,7% da escola pública disseram criar e compartilhar frequentemente informações, sendo que 43,5% (da privada) e 50% (da pública) criam e compartilham com pouca frequência. Entre os que afirmaram que nunca criam e compartilham informações diversas estão 29% dos alunos da escola privada e 8,3% da escola pública.

O cenário de desinformação, que tem impactado os diversos setores da sociedade, traz um alerta importante para a população, sobretudo entre os usuários de mídias sociais digitais: o acesso a informações deve ser seguido da checagem da veracidade das mesmas. Neste sentido chama a atenção o número de respondentes que indicaram ter essa preocupação: 64,5% dos alunos da escola privada e 66,7% da escola pública mencionaram que, ao compartilharem informações, sempre verificam a veracidade das mesmas; sendo que 27,4% (privada) e 29,2% (pública) às vezes verificam, e apenas 8,1% e 4,2% não têm o hábito de verificar se são verídicas.

Ainda que não tenha sido possível checar como os estudantes verificam a veracidade das informações, é relevante pensar que a necessidade de o fazer está presente na percepção deles – sobretudo, ao verificar-se o acesso que têm à internet e às mídias sociais, e também considerando que parte significativa dos respondentes alega que, além de leitores, são criadores de conteúdo.

A terceira parte da pesquisa foi dedicada a entender o consumo de informações relacionadas com os órgãos municipais. Nesse sentido, os estudantes foram

questionados sobre onde buscam informações quando precisam saber algo acerca do poder público do município onde moram: 50% (escola privada) e 33,3% (escola pública) disseram pesquisar na mídia em geral; 37,1% (escola privada) e 50% (escola pública) no *site* e/ou nas mídias sociais da Prefeitura e das secretarias municipais ou da Câmara Municipal; 14,5% (escola privada) e 8,3% (escola pública) através de amigos e/ou familiares; e 9,6% (escola privada) e 8,3% (escola pública) nunca buscaram esse tipo de informação.

Sobre a frequência com que buscam informação sobre o poder público do município, 77,4% dos alunos da escola privada e 91,7% da escola pública disseram que fazem isso apenas em situações específicas, contra 9,6% (escola privada) e 4,2% (escola pública) que fazem isso semanalmente. Os demais nunca buscaram essa informação ou fazem isso com frequência menor.

Dois inferências podem ser feitas a partir das respostas. A primeira diz respeito ao fato de a mídia em geral, na qual podemos incluir a imprensa, e as mídias sociais digitais fazerem a mediação dos fatos públicos entre o público jovem e, mais do que isso, ocuparem um papel central na divulgação de informações. Assim como chamam a atenção as respostas referentes ao interesse por informações sobre o poder público, ou seja, é apenas pontual. Os jovens, desde que eleitores (no Brasil, dos 16 aos 17 anos o voto é facultativo), votam e esperam que gestores públicos resolvam as questões do município. Não se percebe uma atuação mais participativa na gestão da cidade.

Para deixar a questão mais específica, buscou-se relacionar a competência de obter informações públicas com um fato que afetava o município no momento da pesquisa. Desta forma, perguntou-se: “Com as chuvas recentes, vários municípios sofreram com enchentes que, entre outras consequências, causaram diversos estragos nas vias públicas. Se isso o afetou ou afetasse mais diretamente, onde buscaria ajuda?”. Como principais respostas, 61,3% (escola privada) e 41,7% (escola pública) disseram que entraram ou entrariam em contato com o setor responsável da Prefeitura; 14,5% (escola privada) e 25% (escola pública) postaram/postariam nas própria mídias sociais; e 12,9% (escola privada) e 20,8% (escola pública) esperaram/esperariam que outra pessoa fizesse isso por eles.

Na sequência, foi apresentado um *meme* (Figura 1) – que, segundo Blackmore (2001), é a abreviação de “mimeme”, aquele que é imitado, elemento de uma cultura que pode ser considerado transmitido por meios não genéticos, por imitação – que retrata a realidade

que o município vive há muitos anos, ou seja, diversas vias públicas, na periferia e na área central, apresentam buracos que chegam a impedir o trânsito de veículos. Sobre o *meme*, foi solicitado que refletissem sobre até que ponto o conteúdo é informativo, para além do humor apresentado. Majoritariamente, os respondentes (88,7% da escola privada e 65% da escola pública) entenderam que o *meme* retrata a situação do município, contém informação e merece ser divulgado. Apenas 6,4% (escola privada) e 13% (escola pública) avaliaram que, embora o *meme* retrate a situação do município e mereça ser divulgado, não contém informação. As demais respostas foram: embora retrate a situação do seu município, não deveria ser divulgado (1,6% na escola privada e 8,7% na escola pública) e não retrata a realidade do município (1,6% na escola privada e 13% na escola pública).

Figura 1

Meme sobre rua esburacada



Fonte: www.gerarmemes.com.br

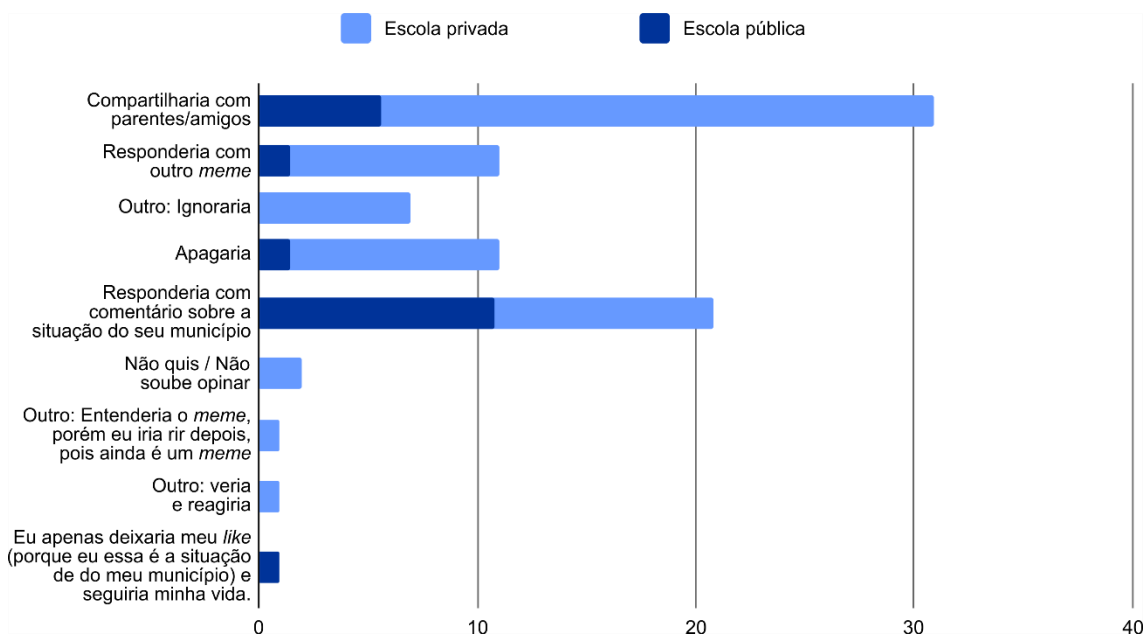
A ideia de diminuir o tamanho das narrações, de as articular com imagens e de lhes acrescentar um tom jocoso contribuem para ampliar o uso de *memes* pelos jovens. No caso da questão posta na pesquisa, é relevante verificar que parte considerável dos respondentes avalia que, para além do humor, o exemplo contém informação. Tal distinção – encontrar a informação em narrativas que parecem apenas “brincar” com aspectos da realidade – é uma forma de ler a mídia e, neste caso, a leitura acontece considerando que os jovens vivenciam no cotidiano o que a imagem retrata.

Posteriormente, foi perguntado aos estudantes o que fariam se recebessem o *meme* mencionado anteriormente. A maior parte indicou que o compartilharia com parentes e amigos ou que responderia com outro *meme*, conforme a Tabela 5, resposta que reitera o

uso das mídias sociais digitais: além de leitores, os jovens também são produtores de conteúdo, ainda que seja compartilhando o que recebem.

Tabela 5

O que faria se recebesse o *meme*



Fonte: elaboração própria

Quanto à linguagem audiovisual, foram disponibilizados dois *links* de vídeos postados no Youtube, com temática de sustentabilidade ambiental, sendo um de uma empresa de pasta de dentes, sugerindo que a população deve economizar água, e outro de uma Organização Não-Governamental (ONG), que narra a história de fabricação de uma colher para abordar o lixo gerado no mundo. Os respondentes deveriam assinalar qual deles melhor comunica a ideia de sustentabilidade ambiental; qual apresenta uma visão apenas parcial (apenas um aspecto) de sustentabilidade ambiental; qual tem como objetivo construir uma imagem positiva da organização que o financiou; qual tem informações mais confiáveis; e qual compartilhariam.

Sobre o vídeo que melhor comunica a ideia de sustentabilidade, 50% dos alunos da escola privada e 29,2% da pública entenderam que ambos cumprem esse papel, a que se segue o material divulgado pela ONG (33,9% da escola privada e 29,2% da pública). Sobre o que tem como principal objetivo construir uma imagem positiva da organização que o financiou, 35,5% (escola pública) entenderam que o que melhor o faz é o material

da empresa privada, enquanto 41,7% disseram que é o vídeo da ONG. No que tange à credibilidade, 70,9% (escola privada) e 41,7% (escola pública) avaliaram que ambos têm informações confiáveis. 35,5% (escola privada) e 33,3% (escola pública) compartilhariam os dois vídeos.

Além de analisar a linguagem audiovisual, a questão trouxe embutido o conceito-chave das instituições de mídia, ou seja, aspectos da produção, entre eles a intencionalidade e o financiamento. Ainda que o vídeo 1 tenha um viés ideológico, ao mostrar um lado do problema – o desperdício individual como causa da crise hídrica –, não é correto dizer que está equivocado quem entendeu que o material elaborado pela ONG é mais parcial. Afinal, a proposta do instrumento era gerar a reflexão entre os respondentes sobre elementos fundamentais da literacia midiática e não dar ou esperar respostas consideradas corretas.

Na mesma linha da anterior, porém com um formato diferente, na sequência, foram apresentadas duas *charges* (Figura 2) sobre o problema da falta de água nas residências. Aos alunos foi solicitado que analisassem qual comunica melhor a ideia de crise hídrica; qual apresenta uma visão apenas parcial da realidade; qual é mais informativa; e qual é mais opinativa.

Figura 2

Charges sobre crise hídrica



Fonte: <http://www.juniao.com.br/crise-da-falta-dagua-em-sp-ainda-e-gravissima-charge-juniao/> (charge1) e <https://www.assisramalho.com.br/2015/01/ crise-se-agrava-e-os-tres-principais.html> (charge 2)

Sobre a questão hídrica, na escola privada 38,7% entenderam que a *charge* 2 melhor comunica a questão, seguida de 30,6% que entenderam ser a *charge* 1 e de 29% que consideram que as duas comunicam com o mesmo grau de eficiência. Na escola pública, 45,8% disseram que ambas comunicam o problema da falta de água, seguidos de 37,5% que avaliaram a *charge* 1 como a melhor na comunicação da questão posta e apenas 12,5% escolheram a *charge* 2.

Quanto ao gênero (informativo e opinativo), na escola privada, 46,8% entenderam que a *charge* 2 é mais opinativa e 29% disseram que ambas o são de igual forma. Na escola pública, 50% dos respondentes avaliaram que a *charge* 2 é mais opinativa, seguidos de 20,8% que mencionaram a *charge* 1. Já sobre a *charge* mais informativa, na escola privada, 38,7% escolheram a *charge* 1, sendo que 29% mencionaram a 2 e a mesma quantidade considerou que ambas são informativas em igual medida. Na escola pública, a mesma quantidade de pessoas (33,3%) entendeu que as duas *charges* são informativas.

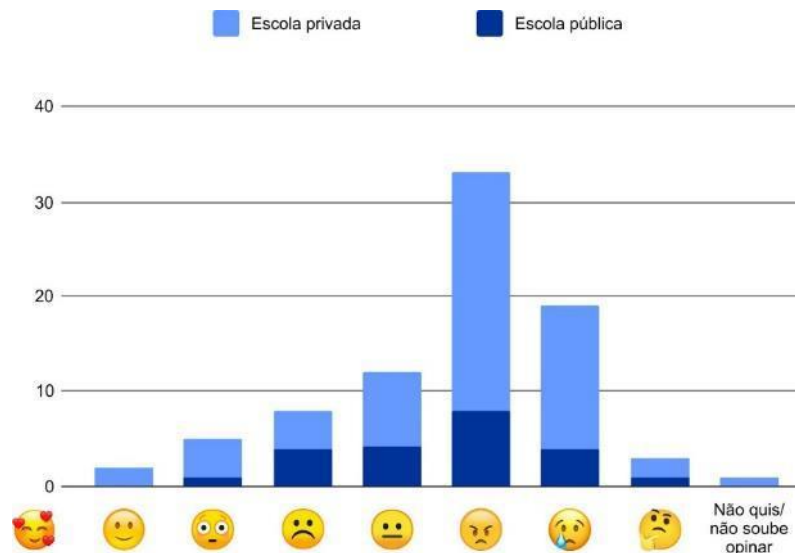
A *charge* 1 traz elementos mais próximos à política partidária, ao se referir ao “governador”, bem como utiliza metáforas, ao dizer que o político estaria “cozinhando essa crise em banho-maria”. Na escola onde os alunos responderam ao questionário presencialmente, a pesquisadora percebeu que eles tinham dificuldade em compreender o que é “banho-maria”. Isso demonstra que a *charge* talvez não tenha sido adequada para o grupo e que é preciso conhecer o repertório dos alunos para poder elaborar ações de literacia midiática.

A penúltima questão partiu de dois pressupostos: que a expressão por códigos não verbais faz parte do ambiente digital e que a componente emocional deve ser considerada na leitura e no uso dos meios de comunicação.

A competência midiática exige, portanto, o desenvolvimento de uma capacidade crítica sobre o próprio senso crítico, porque, devido à predominância do cérebro emocional sobre o racional, é mais adequado se referir ao ser humano como um animal racionalizador do que como um animal racional (Ferrés & Piscitelli, 2015, p. 7).

Assim, a questão demandava que os estudantes revelassem a reação, por meio de um *emoji*, frente a um suposto problema tecnológico no bairro onde moram, que teria deixado a população dois dias sem acesso à internet. As reações indicam o descontentamento com o fato (Tabela 6). A proposta era que os respondentes pudessem refletir sobre os próprios sentimentos em relação ao uso da internet.

Tabela 6



Fonte: elaboração própria

Por fim, foi apresentado o trecho inicial de uma notícia sobre *fake news* e solicitado que elaborassem um título para ela. A Tabela 7 sintetiza as principais respostas encontradas.

Tabela 7

Síntese dos \criados pelos alunos

Alunos da escola privada	Alunos da escola pública
As diferenças entre os tipos de mentiras/ Os diferentes tipos de <i>fake news</i> no mundo atual	<i>Fake News</i> e seus sinônimos, penas indiferentes/ <i>Fake News</i> aqui não
<i>Fake news</i> é crime/ Ofensas que te levam para cadeia	Ofensa é crime/ Os crimes de honra
Uma mentira dita mil vezes se torna verdade/ A veracidade de uma mentira	Devemos ver se o fato é verídico/ O perigo da desinformação

Fonte: elaborado a partir das respostas dos alunos

As respostas dadas, embora com redação distinta, podem ser classificadas em três grupos de ideias expressadas pelos alunos: de crime, de mentira e, como um título mais funcional, de classificação de *fake news*. Apesar das diferenças, todas elas dialogam com o conteúdo da notícia, o que representa que fizeram a devida interpretação do texto. Mais do que isso, identificam-se nos títulos apelos para que o público leia a notícia, traduzindo nas respostas o conceito-chave da audiência.

Considerações finais

A liberdade de expressão, direito humano fundamental, é uma das bases da literacia midiática, seja enquanto campo teórico, seja enquanto prática educacional, e, para que aconteça de fato, é preciso que os cidadãos vivam em um regime democrático. A democracia, contudo, vem se tornando frágil em alguns países, como o Brasil, a partir de governos autoritários, conforme dados do Instituto V-Dem (2022). Este é parte de um cenário que demanda à educação o desenvolvimento de ações que permitam aos jovens uma participação mais ativa na vida pública, incluindo nos espaços onde vivem.

A participação da sociedade, inclusive com a possibilidade de contestar e fiscalizar a condução do governo e do Estado, é algo complexo que requer mecanismos que permitam ao cidadão um envolvimento ativo em assuntos públicos. Para esta pesquisa, de caráter exploratório, foi feito um recorte específico: refletir sobre estratégias de literacia midiática para fomentar o interesse dos jovens pela cidadania digital. Para tanto, foi elaborado um questionário, com duas perspectivas: levantar informação sobre consumo de mídia e gerar reflexões sobre a busca, a leitura crítica e o compartilhamento de informação sobre o poder público do município.

Entre os 86 jovens que participaram da pesquisa, todos têm acesso à internet, tendo a maioria a possibilidade de acessá-la de casa, o que facilita o uso da tecnologia. Há, contudo, uma discrepância sobre os dispositivos utilizados, uma vez que 95% dos alunos da escola privada disseram ter celular próprio, contra 35,8% da escola pública. Este dado, embora isolado, não deixa de representar a desigualdade socioeconômica da sociedade brasileira.

Além do acesso, os jovens demonstram diversos usos das mídias sociais digitais, seja por lazer, busca de informação, relacionamento ou mesmo na educação. Também chama a atenção que formas de monetizar o meio digital permeiam seus imaginários, por exemplo, ao mencionarem qual profissão teriam e qual conteúdo criariam caso fossem produtores de conteúdo digital: majoritariamente, disseram que seriam influenciadores digitais ou criadores de conteúdo de jogos.

No que diz respeito às informações sobre o poder público municipal, verificou-se que os jovens têm interesses pontuais, ou seja, assuntos referentes aos poderes executivo e legislativo do município onde vivem são investigados apenas quando há questões específicas. E, quando isso acontece, a busca por informações é feita primordialmente pela imprensa ou por *sites* do próprio governo, o que indica que os fatos públicos são mediados pela mídia, o que reitera a necessidade de literacia midiática para que todos sejam leitores críticos.

Sobre o uso de *memes* e de *charges*, apesar do tom humorístico, os estudantes compreenderam que eles trazem informações, que contêm opinião e que estariam dispostos a compartilhá-los. Sobre a linguagem audiovisual, ao terem acesso a dois produtos (um publicitário de uma empresa e outro de uma ONG), os jovens demonstraram mais afinidade com o primeiro, compreendendo que ele melhor divulgava a questão da sustentabilidade, embora fosse atrelado a uma marca de pasta de dente. Neste caso, a linguagem utilizada se sobressai na interpretação dos alunos, deixando questões mercadológicas em segundo plano.

Tais análises são essenciais para propor debates entre os alunos, permitindo que eles conheçam o ponto de vista dos demais e possam debater sobre o assunto. Avalia-se que questionários como o desenvolvido, que trazem produtos culturais que tradicionalmente circulam entre os jovens e que por meio deles permitam a reflexão sobre a linguagem; as instâncias de produção com seus aspectos ideológicos, mercadológicos e políticos; a forma como tais produtos são configurados para um público visado; e as representações por eles criadas são estratégias relevantes de literacia midiática para fomentar o interesse dos jovens pela cidadania digital.

Como limites da pesquisa, aponta-se o número restrito de participantes e o próprio caráter exploratório do estudo. É fato que o instrumento criado, por si só, não garante a literacia midiática e tampouco a promoção da cidadania digital. Entende-se que ambas as coisas são um processo, que pressupõe ações contínuas da escola e da família. Ainda assim, o questionário pode ser uma etapa do aprendizado. Da forma como foi elaborado, pode ser aplicado sozinho (pois não requer correção, apenas reflexão) ou gerar um debate em sala de aula, opção tida como mais interessante.

A ação se constitui como uma proposta de reflexão, que permita aos estudantes pensarem nos seus hábitos de consumo de mídia, como se sentem em relação a ele, o conhecimento que têm sobre informações de órgãos públicos do município onde vivem e mesmo como interpretam gêneros e formatos midiáticos. Não se trata de fornecer conteúdos sobre literacia midiática ou cidadania digital, mas de promover reflexões à luz deles.

Os conceitos-chave utilizados demonstraram-se relevantes, sobretudo ao trazer questões que visavam levar os jovens a pensarem sobre a representação de assuntos e atores ligados a cargos públicos municipais, como prefeito e vereadores. Eis um conceito fundamental para a literacia midiática. Para Fantin e Rivoltella (2010), a imagem sintética do computador é autorreferencial, ou seja, a representação não se pauta mais na

referência (realidade do objeto), mas substitui o objeto identificando com ele sua representação.

Estratégias de literacia midiática precisam considerar os jovens enquanto leitores das mais diversas formas textuais, incluindo vídeos, *memes* e *emojis*, bem como, na sua maioria, enquanto produtores de conteúdo, ou mesmo compartilhadores daquilo que recebem, apontando questões como responsabilidade e ética. Como sugestão, outras pesquisas podem ampliar o universo de jovens participantes e ouvir outros atores sociais ligados à educação, como professores.

Referências

Baccega, M. A. (2011). Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In A. O. Citelli & M. C. C Costa (Ed.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 31-42). Paulinas.

Belluzzo, R. C. B. (2018). Competência em informação (CoInfo) e midiática: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea. *Revista de biblioteconomia e ciência da informação*, 4(1). <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/39619>.

Bizzarro, F. & Coppedge, M. (2017). Variedades da democracia no Brasil. *Opinião Pública*, 23(1). https://www.cesop.unicamp.br/por/opiniao_publica/artigo/499.

Blackmore, S. (2001). The meme's eye view. In R. Aunger, *Darwinizing culture. The status of memetics as a science* (pp. 25-43). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780192632449.003.0002>.

Boese, V., Alizada, N., Lundstedt, M., Morrison, K., Natsika, N., Sato, Y., ... Lindberg, S. (2022). *Autocratization changing nature? Democracy report 2022. Varieties of Democracy Institute (V-Dem)*.

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Choi, M. & Cristol, D. (2021). Digital citizenship with intersectionality lens: Towards participatory democracy driven digital citizenship education. *Theory into practice*, 60, 361-370.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2021). *Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2020*. Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Felice, M. (2021). *A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais*. Paulus Editora.

Fantin, M. & Rivoltella, P. C. (2010). Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *Revista de estudos universitários*, 36(1). <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/%20reu/article/view/464>.

Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2015). Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. *Lumina*, 9(1). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/21183>.

G1. (2022, 21 de março). Mais de 33 milhões de brasileiros não têm acesso à internet, diz pesquisa. *Portal G1*. <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/03/21/mais-de-33-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-diz-pesquisa.ghtml>.

Gorczewski, C. & Martin, N. B. (2011). *A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática*. Edunisc. <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1816/5/A%20necess%C3%A1ria%20revis%C3%A3o%20do%20conceito%20de%20cidadania.pdf>.

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. Aleph.

Lopes, M. I. V. de. (2011). Pesquisas de recepção e educação para os meios. In A. O. Citelli & M. C. C Costa (Ed.), *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento* (pp. 43-52). Paulinas.

Maia, A. & Escalante, P. (2014). Consumo de memes: Imagens técnicas, criatividade e viralização. *Anais do VIII Simpósio nacional da ABCiber comunicação e cultura na era de tecnologias midiáticas onipresentes e oniscientes*.

https://abciber.org.br/simposio2014/anais/GTs/alessandra_maia_37.pdf.

Martino, L. M. S. (2015). *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes*. Vozes.

Mendel, T. (2009). *Liberdade de informação: um estudo de direito comparado*. UNESCO.

Miani, R. A. (2012). Charge: uma prática discursiva e ideológica. *9.ª Arte (São Paulo)*, 1(1), 37-48. <https://www.revistas.usp.br/nonaarte/article/view/99622>.

Oliveira, M. F. de. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração*. UFG.

Pinto, J. V., Boscaroli, C. & Cappelli, C. (2021). Literacia Digital: conceituação e frameworks no contexto de formação de professores. *Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia*, 14(1). <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8944>.

Ribble, M. (2010). Nine themes of digital citizenship. *Digital citizenship – Using technology appropriately*. <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>.

Somavía, J. (1980). Prólogo. In F. R. Matta (Ed.), *A informação na nova ordem internacional*. Paz e Terra.

Tutkun, T. & Kınal, R. (2019). The relationship between the teacher candidates' level of media literacy and participation levels to protest and social change. *International education studies archives*, 12(4), 208-216. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211429.pdf>

Wilson, C. (Ed.). (2013). *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. UNESCO.
