

É possível pensar em educação pós-digital numa sociedade hiperconectada? Uma crítica à alfabetização midiático-informacional¹

Michel Carvalho da SILVA²
Universidade de São Paulo, São Paulo, SP

RESUMO

A partir da crítica de autores sobre o uso irrefletido das plataformas digitais, o presente artigo investiga os tensionamentos entre alfabetização midiático-informacional, complexo internético e capitalismo informacional, dentro das análises da interface comunicação e educação. Para isso, o estudo, de caráter exploratório, promove uma revisão de literatura sobre as diferentes abordagens de letramento midiático e, em seguida, propõe uma reflexão sobre a ideia de educação pós-digital, em que o uso de telas por crianças e adolescentes em sala de aula não é obrigatório, e a mediação com o mundo não é necessariamente de forma on-line.

PALAVRAS-CHAVE: educação midiática; big techs; complexo internético; mundo pós-digital; hiperconectividade.

INTRODUÇÃO

Para Jonathan Crary, a alfabetização digital é um “eufemismo para comprar, jogar on-line, maratonar séries e se engajar em outros comportamentos monetizados e viciantes” (2023, p. 37). Ao criticar o imperativo da hiperconectividade, o autor argumenta que hoje a internet é o principal elemento definidor da vida cultural e sociocultural. Segundo ele, o fervor aparentemente altruísta a respeito da superação do ‘fosso digital’, consiste, na realidade, em uma estratégia orientada por interesses corporativos para que a adesão digital seja totalizante, o que inclui o aprendizado baseado em computadores, mesmo em escolas para estudantes das séries iniciais.

De acordo com Crary, o discurso “abnegado” das big techs (Apple, Google, Amazon, Microsoft e Meta) reforça a ideia de que pessoas desprovidas de acesso a conexões de banda larga estão vivendo em condições de privação, excluídas das possibilidades de mobilidade social ascendente, de oportunidades de carreira e de

¹ Trabalho apresentado no GP de Comunicação e Educação do XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Investigador do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), vinculado à ECA/USP. É diretor-adjunto da Associação Brasileira de Comunicação Pública (ABCPública) - Regional São Paulo. Docente Colaborador do projeto de extensão Universidade Aberta para as Pessoas Idosas (UAPI) no Campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atua também como professor voluntário no Núcleo EDUCAFRO São Vicente, email: midiacidada@gmail.com.

enriquecimento cultural. No entanto, para o autor, o objetivo principal dessas empresas é transformar, com esse acesso, todas as pessoas em consumidores cativos e obedientes para seus produtos e serviços. “A verdade não dita é que, conforme o acesso e o uso da internet se expandem, as desigualdades econômicas se acentuam, e não o contrário” (Crary, 2023, p. 37).

Diante desse cenário em que estar conectado parece irremediável, alguns dilemas se colocam na ordem dia: que tipo de letramento midiático-informacional está sendo promovido? O que os projetos de educação midiática estão ofertando? Como desenvolver competências midiáticas para além dos interesses das big techs, desvencilhando-se de ações que, na realidade, somente criam e fidelizam consumidores para as plataformas digitais? Como chamar à reflexão e criar “antídotos” contra a hiperconectividade e a dependência digital?

A partir da crítica de autores como Haidt (2024), Desmurget (2023), Crary (2023), Morozov (2018), Han (2018, 2022), e Carr (2011) sobre o uso irremediável das plataformas, a proposta do trabalho é investigar os tensionamentos entre letramento midiático-informacional, complexo internético e capitalismo informacional, dentro das análises da interface comunicação e educação. Para isso, o estudo, de caráter exploratório, faz inicialmente uma revisão de literatura sobre as diferentes abordagens de educação midiática. Em seguida, se propõe uma crítica à alfabetização midiático-informacional crítica, a partir dos fenômenos da plataformização e do capitalismo digital. Por isso, discute-se a educação pós-digital, em que o uso de telas por crianças e adolescentes em sala de aula não é obrigatório, e a mediação com o mundo não é necessariamente de forma on-line.

Em busca de um conceito

A ideia de uma educação para as mídias é debatida no Brasil desde os anos 30, com protagonismo para a Igreja Católica, que considerava que os meios de comunicação, sobretudo, o cinema, manipulavam fortemente as pessoas, e, em virtude dessa “ameaça”, era preciso desenvolver algum tipo de ação mitigadora (Corazza, 2016). Mesmo com a evolução do pensamento comunicacional e a superação da teoria hipodérmica (efeitos

ilimitados), essa abordagem de caráter determinista vigorou até o final dos anos 70, ainda muito influenciada pela Escola de Frankfurt e a teoria crítica.

A partir dos anos 80, a ideia de “pedagogia da comunicação” ganha fôlego e surge a necessidade de se pensar em um conceito, que contemplasse tanto os pressupostos da “leitura crítica da mídia” quanto os da “mídia-educação” (Citelli; Costa, 2011). Na primeira perspectiva, a preocupação central era promover discussões acerca do poder dos discursos midiáticos; já na segunda, a proposta é desenvolver a produção midiática para a educação nos diferentes espaços de ensino (Soares, 2014).

Diferentes termos, como *educomunicação*, *media education*, *media literacy*, *digital literacy*, e *information literacy*, foram criados para designar esse novo – e amplo – campo teórico-metodológico que tinha como objetivo principal integrar as mídias (jornal, rádio, televisão, e depois, internet) nos processos educacionais em todos níveis e modalidades, desenvolvendo o pensamento crítico e as competências midiático-informacionais (Bévort; Belloni, 2009).

Com suas especificidades, esses “conceitos irmãos” foram utilizados por organizações da sociedade civil, centros de pesquisa, universidades, instituições públicas e organismos internacionais em projetos de alfabetização midiática-informacional (AMI), nomenclatura que passou a ser utilizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para unificar os diferentes termos que tratavam de ações formativas na interface comunicação e educação:

“conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais”. (GRIZZLE, 2016, p. 29).

A tentativa de unificação dos diferentes termos por parte da UNESCO ao se referir à AMI não produziu um consenso terminológico (Wilson et. al., 2013). Ao contrário, existem importantes setores no âmbito da interface comunicação e educação que ressaltam a diferença entre as noções de “alfabetização” e “letramento” midiático, sendo a primeira associada ao domínio instrumental do código, e a segunda se refere ao uso social desse conjunto de aptidões. A AMI, nesse sentido, parece não dar conta de todas as formas de comunicação, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva. No entanto, para a reflexão aqui proposta, consideramos o

termo AMI mais abrangente e que acaba operando como um conceito “guarda-chuva”, em que as demais nomenclaturas são de alguma maneira vinculadas a ele.

Toda e qualquer atividade no âmbito da AMI deve considerar os aspectos sociais, econômicos, e culturais do ecossistema comunicacional contemporâneo. A comunicação desintermediada e a onipresença das plataformas digitais produzem um cenário desordenado do ponto de vista informativo, o que favorece o estado permanente de conexão e a eclosão de conteúdos falsos (Wardle; Derakhshan, 2017). Desse modo, os processos de apreensão de realidade se tornam cada vez mais complexos e desafiadores, como se observa, sobretudo, nos processos eleitorais (Empoli, 2020).

Ainda que busquem forjar cidadãos mais conscientes e participativos, algumas atividades de AMI acabam estimulando, em parte, o uso de plataformas digitais por parte de crianças e adolescentes. Em outras palavras, mesmo com propósitos nobres, a alfabetização midiática-informacional pode levar o sujeito a permanecer mais tempo nesse universo que Crary chama de complexo internético, como veremos a seguir.

A AMI e o complexo internético

Para Crary, o complexo internético – como conjunto de dispositivos, lógicas e equipamentos ligados à internet – é uniforme e invariavelmente “sombrio” porque a máxima “tudo é permitido” ganha uma versão mais grave, segundo a qual “tudo é permitido, desde que possa ser monetizado e disponibilizado sob demanda”. Segundo o autor, o debate público sobre as tecnologias digitais se limita a apontar aprimoramentos e modificações de sistemas existentes, tratando a atual onipresença das plataformas como uma realidade inescapável. Crary argumenta que parece que não há como fugir das rotinas desalentadoras impostas pelas corporações de mídia, sobressaindo um discurso do tipo “as tecnologias de rede vieram para ficar”.

Quando projetos de AMI desconsideram as ambições expansionistas do capitalismo informacional – que produz o encarceramento e o controle implacáveis do tempo e da experiência – acabam naturalizando essa realidade em que as tecnologias digitais operam como oportunidades de monetização, sem escrúpulos e sem controles governamentais, condenando nossos corpos a gestos programados (Crary, 2023).

Esse processo de conexão permanente se agrava com a popularização de sistemas baseados em inteligência artificial (IA), como o ChatGPT, que produz textos – e conversas com seres humanos – com certa coesão e coerência, bastando, para tanto, que os usuários elaborem perguntas e comandos (Citelli, 2023; Coeckelbergh, 2023). A ideia de que a IA vai funcionar como assistente para tarefas repetitivas, liberando os seres humanos para focar em atividades mais estratégicas e criativas, ignora os riscos ético-morais envolvidos na utilização desses dispositivos automatizados.

As críticas ao uso irrefletido das plataformas digitais também se concentram em termos cognitivos e habilidades intelectuais. O engajamento 24/7 com telas anestesia tão completamente que, segundo Crary, “perdemos a capacidade sensorial de experimentar a nós mesmos como parte da matriz viva da existência terrestre” (2023, p. 161). Para o autor, o atrofiamento do cuidado e da atenção com o outro faz crescer o entretenimento unilateral e o autismo generalizado, que “moldam a maior parte de nossas atividades on-line” (2023, p. 177).

Han (2018) explica que os seres humanos não conseguem processar uma grande quantidade de informação, uma vez que o excesso de dados e mensagens faz com que “o pensamento defínhe”. Para o filósofo coreano, radicado na Alemanha, a enxurrada de informações em circulação no ambiente digital prejudica a capacidade de distinguir essencial do não essencial. “[...] a hiperinformação e a hipercomunicação não trazem luz à escuridão” (HAN, 2017, p. 96).

O declínio cognitivo provocado nas crianças e adolescentes pelo uso permanente de dispositivos digitais é criticado por Nicholas Carr (2011) há muito tempo. Segundo o autor, a internet, por exemplo, modifica significativamente as atividades cerebrais, ao promover uma série de estímulos sensoriais:

“Dada a plasticidade do nosso cérebro, sabemos que os nossos hábitos on-line continuam a reverberar no funcionamento das nossas sinapses quando não estamos on-line. Podemos supor que os circuitos neurais dedicados a vasculhar, passar os olhos e executar multitarefas estão se expandindo e fortalecendo, enquanto aqueles usados para a leitura e pensamentos profundos, com concentração continuada, estão enfraquecendo e se desgastando”. (CARR, 2011, p. 196).

Michel Desmurget (2021), fazendo coro ao fatalismo de Carr sobre os impactos danosos do uso excessivo das tecnologias digitais, argumenta que nunca existiu um declínio tão significativo nas habilidades cognitivas na história. O autor defende a tese de

que trinta minutos por dia na frente de uma tela são suficientes para afetar o desenvolvimento intelectual da criança, e sustenta que computadores, tablets e celulares prejudicam a linguagem, a concentração, a memória, a sociabilidade e o controle das emoções. Para ele, quanto mais se investe em tecnologias para o sistema educacional, menor é o resultado dos estudantes em relação à leitura, escrita, interpretação de texto e matemática.

Em resposta ao fenômeno da hiperconexão, o neurocientista francês recomenda que é necessário gastar mais tempo com atividades enriquecedoras do ponto de vista do desenvolvimento humano, como ler, tocar instrumentos musicais, praticar esporte, conversar e interagir com as pessoas. De acordo com Desmurget, os pais devem contrariar o discurso vigente sobre as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, e limitar o acesso às telas, estabelecendo regras para reduzir o tempo digital recreativo e reorientar as atividades cotidianas.

Já Haidt (2024) explica que o fato de a centralidade da infância migrar da brincadeira para a conectividade produz quatro efeitos visíveis: privação social, privação de sono, fragmentação da atenção e dependência. Para o autor, duas tendências comportamentais – superproteção no mundo real e subproteção no ambiente digital – são as principais razões por transformar as crianças nascidas depois de 1995 naquilo que ele denomina “geração ansiosa”.

Em sua argumentação, Haidt recupera os dados de uma pesquisa da American College Health Association (ACHA), que mostram aumentos de 134% e 106%, respectivamente, nas taxas de ansiedade e depressão nos EUA de 2010 a 2019. No caso dos americanos de 12 a 17 anos, a taxa de depressão feminina cresceu 161%, e a masculina, 135%, de 2004 a 2022. Na comparação entre adolescentes que utilizam ou não plataformas digitais, os transtornos, segundo o referido estudo, afetam mais o primeiro grupo.

A própria Unesco, no relatório “A tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem?”³, demonstra preocupação sobre o uso excessivo de smartphones por parte da população infantojuvenil e recomenda que os dispositivos de telefonia móvel sejam banidos dos ambientes escolares. A restrição dos celulares no ambiente escolar já

³ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em 7 out. 2024.

é realidade em algumas cidades brasileiras. Segundo a pesquisa TIC Educação 2023⁴, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), em 64% das escolas de ensino fundamental e médio no país, os alunos podem utilizar o telefone celular apenas em determinados espaços e horários, enquanto 28% das instituições educacionais não permitem o uso do dispositivo pelos estudantes.

Por um letramento midiático crítico

Como exposto anteriormente, de um lado, temos, então, o complexo internético e a ideia de que não é possível coabitar no mundo fora do ecossistema digital; do outro, a hiperconexão e os transtornos cognitivos e intelectuais advindos desse uso excessivo das tecnologias. Diante desse dilema, a AMI se vê compelida a promover competências que empoderam os cidadãos para interagir de forma crítica com informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos; ao mesmo tempo que é preciso reconhecer a complexidade de formas modernas de ‘capitalismo digital’ (Buckingham, 2022, p. 19).

A AMI que se limita a ensinar a utilizar determinados dispositivos, quer para acessar a mídia, quer para criar mensagens nela, acaba reforçando a crítica de Crary a respeito da alfabetização digital. Ao defender programas abrangentes, sistemáticos e duradouros de AMI, Buckingham considera que a alfabetização midiática-informacional deve implicar um entendimento crítico profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo, e como é produzida e usada.

“O entendimento crítico é pelo menos um primeiro passo nesse processo, e não é fácil. Exige conhecimento profundo, análise rigorosa e estudo cuidadoso; obrigamos a refletir sobre nosso uso pessoal da mídia e sobre nosso investimento emocional e simbólico nela; e implica uma consciência mais ampla de como a mídia se relaciona com acontecimentos sociais, culturais, políticos e históricos mais gerais. Mas no fim o entendimento crítico também precisa levar à ação [...]”. (BUCKINGHAM, 2022, p. 21).

A partir dessa abordagem de Buckingham, é possível afirmar que o campo da educação parece não oferecer resistência à ascensão das big techs. Pelo contrário, nos

⁴ Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/maioria-das-escolas-do-pais-possui-regras-para-uso-de-celular-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2023/>. Acesso em 7 out. 2024.

últimos anos, diferentes países fecharam acordos com empresas de tecnologia para oferta de plataformas de ensino-aprendizagem, ferramentas pedagógicas para professores, aplicativos de videoconferência, repositórios, e programas de educação midiática⁵. O capitalismo informacional e, conseqüentemente, o imperativo da conectividade e a coleta massiva de dados, produz um processo de digitalização da vida, ou seja, todas atividades cotidianas, inclusive àquelas associadas à educação, acabam sendo subsidiadas por grandes corporações de tecnologia (Morozov, 2018).

A utilização consciente de telas e dispositivos digitais por crianças e adolescentes se tornou uma preocupação global. O próprio governo brasileiro, por meio da Secretaria de Comunicação Social (Secom) da Presidência da República, criou, em dezembro de 2023, um grupo de trabalho para discutir o tema e elaborar um guia voltado a famílias, educadores e gestores públicos para lidar com o fenômeno da digitalização e promover um uso saudável e adequado das telas (BRASIL, 2023). No entanto, o Poder Executivo pouco fez, até o momento, para responsabilizar as big techs no enfrentamento a distúrbios associados à utilização desenfreada de aplicativos e plataformas.

As big techs se articulam para confrontar pesquisas que associam danos cognitivos ao uso desmedido de plataformas por parte de crianças e adolescentes. Em matéria do site Intercept Brasil, é mencionado que as grandes corporações de comunicação digital financiaram estudo que minimiza impacto das telas em crianças. De acordo com o relatório do Conselho Digital, rebranding de entidade de lobby, as telas são "apenas um" fator que influencia saúde mental do segmento infantojuvenil (Martins, 2024).

Sem dúvida, o debate sobre os riscos em relação ao uso de plataformas digitais por parte de crianças e adolescentes exige uma compreensão sobre o cenário midiático global. Por isso, não devemos adotar nem uma perspectiva de demonização das tecnologias, como os frankfurtianos fizeram no passado, tão pouco reproduzir o discurso salvífico das corporações de mídia. A educação pós-digital, que desacelera o ritmo de vida (cultura *slow*) e não faz uso de aplicativos, pode ser uma alternativa de ensino-aprendizagem para as próximas gerações, considerando que o desenvolvimento da expressão, da criatividade e do senso de identidade não dependem de mediação tecnológica.

⁵ Disponível em: <https://porvir.org/com-apoio-do-google-curso-de-educacao-midiatica-traz-ferramentas-para-professores/>. Acesso em 27 jun. 2024.

Discutindo a reinvenção da educação na contemporaneidade, Muniz Sodré (2012) argumenta que a transformação no ensino somente poderá ocorrer com uma abertura de razão e sensibilidade fora da lógica dos mercados. O autor defende que a dimensão humana dos modos de transmissão do conhecimento e do relacionamento social não “depende da natureza técnica dos dispositivos, e sim da conquista de uma forma educacional suscetível de oferecer abrigo contra o esvaziamento do simbólico e do sentido” (Sodré, 2012, p.185).

Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011) ao refletirem sobre as possibilidades que os meios de comunicação possibilitam aos professores em sala de aula, defendem seu uso desde que auxiliem o estudante a ler o mundo e a transformá-lo. “Aos educadores que não estão satisfeitos com essa concepção consumista do mundo, cabe ver o que é possível fazer como antídoto à alta força manipulativa ou ideologizadora de alguns desses meios de comunicação” (Freire; Guimarães, 2011, p. 34).

Ao argumentar que vivemos hoje num mundo exaustivamente digital, mas não irremediavelmente on-line, Crary sinaliza que, se for possível um futuro habitável e compartilhado em nosso planeta, será um futuro off-line. Para o autor, uma era digital de vida breve será superada por uma cultura material híbrida, baseada em antigos e novos modos de vida e subsistência cooperativa. E a alfabetização midiático-informacional tem muito a contribuir com essa quebra de paradigma, se adotar uma perspectiva crítica.

Considerações Finais

Considerando a questão proposta no título deste trabalho, é importante entender primeiramente as limitações do presente ensaio em relação à apresentação de respostas. A partir das críticas feitas ao modelo vigente de AMI, é evidente que é possível pensar em educação pós-digital numa sociedade hiperconectada. No entanto, para isso, é necessário discutir, a princípio, o interesse das bigtechs nos projetos de educação midiática em países do Sul global. Ao patrocinar tais iniciativas, essas empresas transnacionais não estarão de olho no mercado lucrativo de dados pessoais e na criação de novos consumidores para suas plataformas?

Outro aspecto relevante nessa discussão é se os projetos de alfabetização midiática-informacional se dedicam a promover o hábito da desconexão e da cultura *slow*.

No atual cenário, em que imperam a aceleração social do tempo e o estado permanente de conexão, seria importante criar momentos de contemplação e de alteridade, que exigem concentração, reflexão e foco no ser humano. Não estamos nos referindo à ideia de “detox digital”, mas sim de uso consciente, ético e específico das plataformas digitais.

Por fim, é necessário questionar se a plataformização da sociedade é, de fato, irreversível. Não há como oferecer nenhum tipo de contraponto? Sem dúvida, o cotidiano escolar se transformou a partir da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, não faz sentido mudar toda e qualquer práxis educativa a cada nova plataforma digital criada. Hoje, é o Tik Tok, amanhã será uma outra. Precisamos realmente incorporar tão rapidamente esses dispositivos na sala de aula?

REFERÊNCIAS

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, 30(109), 2009, p. 1081-1102.

BRASIL. Portaria SECOM/PR Nº 13 de 5 de dezembro de 2023. Institui Grupo de Trabalho para elaboração de Guia para Uso Consciente de Telas e Dispositivos Digitais por Crianças e Adolescentes. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/PORTARIAN6970DE27DESETEMBRODE2022.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

CARR, Nicholas. **A geração artificial**: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CITELLI, Adilson Odair. GPT-3: um cérebro eletrônico no jardim do fascínio. In: 46º Congresso da INTERCOM, 2023, Belo Horizonte (MG). **Anais do 46º Congresso Anual da INTERCOM**. São Paulo: Intercom, 2023. v. 1. p. 1-15.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação** – construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**: Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu, 2023.

CORAZZA, Helena. **Educomunicação**: Formação pastoral na cultura digital. São Paulo: Paulinas, 2016.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

EMPOLI, Giuliano da. **Os engenheiros do caos**: como as fake news, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições. São Paulo: Vestígio, 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRIZZLE, Alton. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

Haidt, Jonathan. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MARTINS, Laís. Big techs pagaram por estudo que minimiza impacto das telas em crianças. **Intercept Brasil**. São Paulo (SP), 28 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/05/28/big-techs-bancam-estudo-que-minimiza-impacto-das-telas-em-criancas/>. Acesso em 7 ago. 2024.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

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

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Ática, 2012.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

WILSON, Carolyn (et. al.). **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.