

# **CULTURA DIGITAL, DESINFORMAÇÃO E LETRAMENTO MIDIÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**DIGITAL CULTURE, DISINFORMATION AND MEDIA LITERACY IN TEACHER  
TRAINING**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783656971](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783656971)

---

Ueudison Alves Guimarães<sup>1</sup>

Silvania Maria Roque<sup>2</sup>

Ivone Maria Pereira Fonseca<sup>3</sup>

Vaneska Maria de Melo Silva<sup>4</sup>

Imilene Cassaniga Beuren<sup>5</sup>

André da Silva Junior<sup>6</sup>

Adrailton Oliveira Silva<sup>7</sup>

Rosiane Dias do Nascimento<sup>8</sup>

---

## RESUMO

Nas redes digitais, a informação passou a circular em ritmo superior à capacidade escolar de examiná-la com calma, rigor e responsabilidade. Notícias fragmentadas, imagens manipuladas, discursos de ódio, conteúdos automatizados e opiniões travestidas de evidência científica desafiam a formação docente porque alteram a relação entre saber, linguagem e confiança pública. Sob esse recorte, o artigo analisou a cultura digital, a desinformação e o letramento midiático na formação docente, considerando os desafios da leitura crítica em ambientes digitais e a responsabilidade do professor na mediação dos saberes. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoiou-se em produções acadêmicas voltadas à circulação informacional, cultura digital, educação midiática, formação de professores e práticas de leitura crítica. A análise indicou que a desinformação não se limita à presença de conteúdos falsos, pois envolve modos de circulação, interesses econômicos, disputas políticas, bolhas algorítmicas e fragilidades formativas na avaliação das fontes. Verificou-se que o letramento midiático fortalece a docência quando permite analisar autoria, evidências, intencionalidades, linguagem multimodal e efeitos sociais das mensagens. O estudo mostrou que formar professores para a cultura digital exige ultrapassar o uso instrumental das plataformas e construir práticas pedagógicas voltadas à verificação, ao diálogo público e à responsabilidade ética diante dos saberes compartilhados.

**Palavras-chave:** Cultura Digital; Desinformação; Formação Docente; Letramento Midiático; Leitura Crítica.

## ABSTRACT

In digital networks, information began to circulate faster than schools could examine it with calm, rigor, and responsibility.

Fragmented news, manipulated images, hate speech, automated content, and opinions disguised as scientific evidence challenge teacher training because they alter the relationship between knowledge, language, and public trust. Within this scope, the article analyzed digital culture, disinformation, and media literacy in teacher training, considering the challenges of critical reading in digital environments and the teacher's responsibility in mediating knowledge. The bibliographic research, with a qualitative approach and interpretative orientation, was supported by academic productions focused on informational circulation, digital culture, media education, teacher training, and critical reading practices. The analysis indicated that disinformation is not limited to the presence of false content, since it involves modes of circulation, economic interests, political disputes, algorithmic bubbles, and formative weaknesses in source evaluation. It was verified that media literacy strengthens teaching when it enables the analysis of authorship, evidence, intentionalities, multimodal language, and the social effects of messages. The study showed that preparing teachers for digital culture requires going beyond the instrumental use of platforms and building pedagogical practices aimed at verification, public dialogue, and ethical responsibility toward shared knowledge.

**Keywords:** Digital Culture; Disinformation; Teacher Training; Media Literacy; Critical Reading.

## 1. INTRODUÇÃO

Nas ambiências digitais, a informação deixou de percorrer trajetos relativamente reconhecíveis e passou a circular por fluxos instáveis, acelerados e atravessados por interesses diversos. O que chega à escola já vem marcado por disputas de visibilidade, recortes emocionais, montagens imagéticas, algoritmos, compartilhamentos

impulsivos e formas sutis de manipulação. Nesse cenário, a formação docente precisa lidar com um problema que ultrapassa o domínio técnico das plataformas, pois envolve leitura crítica, responsabilidade pública e discernimento diante dos saberes que circulam socialmente.

A cultura digital reorganiza modos de produzir, acessar e validar informações. Professores e estudantes convivem com conteúdos que misturam notícia, opinião, publicidade, entretenimento, militância, pseudociência e experiência pessoal em formatos breves, multimodais e altamente compartilháveis. A escola, diante desse ambiente comunicacional, enfrenta o desafio de ensinar a ler não apenas textos escritos, mas também imagens, vídeos, manchetes, comentários, fontes, ausências e estratégias de persuasão. A leitura crítica, portanto, torna-se uma competência formativa vinculada à cidadania.

A desinformação não se limita à divulgação de conteúdos falsos. Ela se fortalece quando mensagens incompletas, distorcidas ou emocionalmente dirigidas encontram sujeitos sem repertório suficiente para verificar autoria, contexto, evidências e interesses envolvidos. Em ambientes digitais, a velocidade da circulação tende a anteceder a reflexão, e a repetição de uma mensagem pode produzir aparência de verdade. Por isso, a formação docente precisa considerar a desinformação como fenômeno cultural, pedagógico e político, não como simples erro de interpretação individual.

O letramento midiático ganha relevância porque permite observar a mensagem digital como construção social, marcada por escolhas de linguagem, circulação, autoria e interesse. Na formação docente, essa perspectiva solicita práticas de análise de fontes, leitura de

imagens, vídeos e manchetes, comparação de dados, reconhecimento de estratégias persuasivas e atenção aos efeitos públicos da comunicação. O professor, nesse processo, atua como mediador de critérios, ajudando os estudantes a examinar conteúdos antes de aceitá-los, compartilhá-los ou transformá-los em referência para suas decisões.

O problema deste artigo concentra-se na tensão entre circulação informacional, desinformação e formação docente. A questão central busca compreender como os ambientes digitais desafiam a leitura crítica e de que modo o letramento midiático pode qualificar a mediação pedagógica dos saberes. Trata-se de discutir práticas formativas capazes de fortalecer verificação, interpretação, responsabilidade comunicativa e participação social, especialmente quando conteúdos manipulados, discursos fragmentados e falsas evidências interferem na construção do conhecimento escolar.

Neste recorte, o artigo analisa a cultura digital, a desinformação e o letramento midiático na formação docente, relacionando leitura crítica em ambientes digitais e responsabilidade pedagógica na mediação dos saberes. A pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoia-se em produções acadêmicas sobre circulação informacional, educação midiática, cultura digital, formação de professores e práticas de leitura crítica, com o propósito de compreender como tais dimensões atravessam o trabalho educativo contemporâneo.

A relevância da investigação reside na necessidade de preparar professores para atuar em um contexto no qual a informação se converte em campo de disputa simbólica. Ensinar a verificar, comparar, contextualizar e interpretar mensagens digitais torna-se

parte da formação cidadã, especialmente quando discursos manipulados interferem em decisões coletivas, relações sociais e percepções sobre ciência, política, saúde e educação. Desse modo, o letramento midiático precisa ser incorporado à formação docente como prática ética de mediação dos saberes.

O percurso analítico parte da circulação das informações nas ambiências digitais, observando como velocidade, fragmentação, manipulação e disputa de visibilidade afetam a leitura crítica. A partir daí, a reflexão desloca-se para o letramento midiático na formação docente, com atenção à mediação dos saberes, à verificação de fontes, à interpretação de linguagens multimodais e à responsabilidade ética do professor diante dos conteúdos que atravessam a cultura digital.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Circulação Informacional e Desafios da Leitura Crítica em Ambientes Digitais**

A circulação informacional em ambientes digitais altera a experiência de leitura porque desloca o estudante para fluxos contínuos de mensagens, imagens, opiniões e recortes de realidade. A escola passa a lidar com conteúdos que chegam prontos para adesão rápida, muitas vezes sem contexto, autoria clara ou evidência verificável. Nagumo et al. (2022) situam a desinformação como problema ampliado pelo acesso às redes sociais e aos aplicativos de mensagens, o que exige formação leitora mais criteriosa.

A leitura crítica, diante da cultura digital, precisa observar velocidade, intenção e modo de circulação das mensagens. Nagumo et al. (2022, p. 220) afirmam que “a desinformação é um problema que tem se

acentuado com o aumento do acesso à internet por meio das redes sociais”. Inserida na formação docente, tal percepção reforça que ler criticamente envolve reconhecer estratégias de manipulação, comparar fontes, avaliar evidências e compreender como determinadas mensagens ganham força pela repetição compartilhada.

Os ambientes digitais modificam a produção de confiança porque aproximam informação, opinião, emoção e pertencimento. Conteúdos falsos ou distorcidos circulam com força quando dialogam com crenças prévias, medos coletivos e disputas políticas. Almeida (2022) analisa a emergência das narrativas falsas nas redes e propõe práticas formativas voltadas à identificação, produção e combate de tais discursos. A leitura crítica, nessa direção, precisa formar sujeitos capazes de perguntar quem produz, com que interesse e para qual efeito.

A formação docente precisa tratar a desinformação como fenômeno pedagógico, pois ela altera a relação entre conhecimento, linguagem e participação pública. Almeida (2022, p. 12) buscou “compreender o contexto da emergência das *fake news* e suas repercussões na sociedade e inclusive na educação para desenvolver metodologias de ciberpesquisa-formação”. Integrada ao ensino, essa abordagem permite transformar a verificação de fatos em prática de leitura, investigação e responsabilidade discursiva diante das mensagens que circulam socialmente.

A cultura digital apresenta potencial formativo, mas também intensifica riscos ligados à manipulação informacional. Nas redes, a visibilidade de uma mensagem nem sempre corresponde à sua confiabilidade, pois algoritmos, impulsionamentos e engajamento



emocional interferem no acesso ao conteúdo. Oliveira e Contreras-Espinosa (2025) defendem que a universidade pública assuma papel estratégico na formação inicial de professores para enfrentar desinformação, distorção e manipulação. A leitura crítica, portanto, precisa ser aprendida como prática de cidadania digital.

O desafio formativo amplia-se quando professores são preparados apenas para usar plataformas, sem discutir os interesses que atravessam sua arquitetura comunicacional. Oliveira e Contreras-Espinosa (2025, p. 1) defendem que “a universidade pública deve assumir papel protagonista na resistência a esses processos, incorporando ações voltadas à cidadania digital, educação midiática e crítica informacional”. Essa leitura aproxima formação docente, responsabilidade social e análise das tecnologias, sem reduzir cultura digital à habilidade operacional ou ao domínio de ferramentas.

A desinformação fragiliza a leitura quando transforma fragmentos em certezas e opiniões em evidências. O leitor, exposto a mensagens curtas, imagens de impacto e manchetes persuasivas, pode aderir antes de examinar. Nagumo et al. (2022) relacionam desinformação à queda da confiança pública, à polarização social e ao negacionismo científico. A escola, nesse contexto, precisa formar leitores capazes de reconhecer que uma informação exige contexto, fonte, método de produção e confronto com outros registros verificáveis.

O enfrentamento da desinformação exige práticas educativas que articulem ciência, diálogo e interpretação crítica das mídias. Nagumo et al. (2022, p. 220) apontam que “o letramento midiático pode fomentar uma leitura crítica da mídia para que fiquem claras



as estratégias de manipulação presentes nas redes”. Tal perspectiva reposiciona a leitura escolar, pois ela passa a incluir análise de imagens, textos, dados, comentários, autoria e condições de circulação das mensagens digitais.

A circulação de narrativas falsas opera por estratégias que exploram medo, indignação e sensação de pertencimento. Almeida (2022) mostra que a formação docente pode envolver práticas de verificação de fatos, criação de narrativas e análise dos discursos compartilhados em rede. Nessa perspectiva, o professor precisa compreender como estudantes acessam informações, quais critérios mobilizam e como reagem a conteúdos que confirmam expectativas. A leitura crítica torna-se, assim, prática de investigação, diálogo e intervenção pedagógica.

As redes digitais produzem desafios porque permitem que mensagens sem lastro circulem com aparência de prova. Almeida (2022, p. 12) destaca “a criação de narrativas e imagens, o ato de confirmar e comprovar fatos e dados usados em discursos nos meios de comunicação”. Essa formulação ajuda a pensar a formação docente como espaço de leitura ativa, no qual verificar não significa desconfiar de tudo, mas construir critérios para sustentar interpretações responsáveis.

A universidade, na formação inicial, precisa enfrentar a ideia de neutralidade das tecnologias digitais. Plataformas organizam visibilidades, induzem comportamentos, coletam dados e modulam relações com a informação. Oliveira e Contreras-Espinosa (2025) discutem a não neutralidade tecnológica e os impactos da manipulação informacional no campo social, indicando que a formação docente deve relacionar cultura digital, democracia e

educação midiática. O professor formado nesse horizonte tende a mediar saberes com maior atenção aos conflitos comunicacionais contemporâneos.

A leitura crítica em ambientes digitais exige compreender que a cultura digital não se limita à conectividade. Oliveira e Contreras-Espinosa (2025, p. 2) argumentam que “os processos formativos podem incorporar uma abordagem crítica diante da cultura digital, promovendo uma educação orientada por princípios democráticos”. Inserida na docência, tal compreensão fortalece práticas de análise sobre fontes, autoria, evidência e circulação, sobretudo quando a informação se transforma em instrumento de disputa pública e influência social.

Os desafios da leitura crítica envolvem reconhecer que a escola disputa atenção com plataformas desenhadas para retenção, velocidade e engajamento. Nagumo et al. (2022) defendem que a educação pode atuar contra a desinformação por meio do letramento midiático, do fortalecimento da confiança na ciência e do diálogo diante da polarização. A formação docente, por esse caminho, precisa preparar professores para criar situações de análise que confrontem impulsividade, simplificação e adesão acrítica.

A circulação informacional em ambientes digitais exige uma docência capaz de transformar leitura em investigação pública. O professor precisa ensinar a comparar versões, observar autoria, identificar manipulações, distinguir evidência de opinião e compreender efeitos sociais do compartilhamento. Nesse horizonte, a leitura crítica deixa de ser exercício escolar restrito ao texto impresso e passa a constituir prática ética diante da cultura digital.

Formar professores para tal tarefa significa proteger o conhecimento, o diálogo e a vida democrática.

## **2.2. Letramento Midiático e Responsabilidade Docente na Mediação dos Saberes**

A mediação docente dos saberes, diante da cultura digital, exige que o letramento midiático seja compreendido como prática crítica, distante do domínio operacional de recursos. Silva e Arroio (2025) mostram que a formação inicial de professores ainda tende a privilegiar o uso das mídias para ensinar, deixando em segundo plano o estudo sobre seus contextos históricos, políticos e científicos. Essa lacuna compromete a responsabilidade docente diante da desinformação, pois ensinar com mídias não garante leitura crítica das mídias.

A formação docente precisa superar a lógica que reduz tecnologias a ferramentas neutras de apoio à aula. Silva e Arroio (2025, p. 1) observam que, “embora sejam previstas discussões e instruções sobre mídias, predomina nas ementas uma abordagem instrumental, focada no uso das mídias”. A responsabilidade pedagógica, nesse caso, requer deslocar o foco do recurso para a análise das mensagens, dos interesses, das linguagens e dos efeitos sociais produzidos pela circulação midiática.

O letramento midiático crítico propõe que o professor interprete a tecnologia em relação às práticas sociais que ela organiza. Assis e Farbiarz (2024) defendem uma formação capaz de resistir às inversões da práxis pedagógica, especialmente quando forças externas ao ambiente escolar orientam usos acríticos das mídias. A mediação dos saberes, nessa perspectiva, ultrapassa a seleção de

conteúdos digitais, pois envolve compreender como comunicação, técnica e cotidiano escolar produzem sentidos, disputas e formas de participação.

A responsabilidade docente ganha densidade quando o letramento midiático é tratado como prática social, histórica e política. Assis e Farbiarz (2024, p. 2) afirmam que o Letramento Midiático Crítico “visa a transformação do cotidiano por meio de práticas reflexivas, sendo diferenciado de abordagens que apenas adaptam os indivíduos”. Tal compreensão impede que a formação aceite modelos prontos de uso tecnológico, pois exige reflexão sobre cultura, poder, intencionalidade e transformação das práticas educativas.

As experiências docentes durante o ensino remoto evidenciaram que saber usar mídias não equivale a compreender seus mecanismos de funcionamento. Milliet et al. (2022) identificaram elevada percepção de habilidades midiáticas entre professores, mas apontaram fragilidades na compreensão sobre dados, algoritmos e plataformas privadas. Esse resultado interessa à formação docente porque revela um descompasso entre autopercepção técnica e leitura crítica da infraestrutura digital. A mediação pedagógica precisa incluir análise das condições invisíveis que organizam a experiência comunicacional.

Em contextos de dependência tecnológica, a responsabilidade docente envolve compreender quem controla plataformas, dados e formas de circulação. Milliet et al. (2022, p. 32) defendem “uma abordagem crítica para o letramento midiático, com foco não só no conhecimento sobre o uso dos dados dos usuários”. A formação, diante disso, precisa discutir algoritmos, capitalismo digital, privacidade e assimetrias de poder, para que professores orientem

estudantes diante de ambientes mediados por grandes empresas tecnológicas.

A formação inicial de professores revela tensões importantes quando as ementas tratam mídias apenas como suporte para ensino e aprendizagem. Silva e Arroio (2025) analisam cursos de licenciatura em Ciências e mostram que poucas propostas abordam a contextualização histórica, social, ambiental e científica das mídias. Essa constatação permite ampliar o debate para a formação docente em geral, pois a responsabilidade na mediação dos saberes exige estudar as mídias como objetos culturais, políticos e comunicacionais.

A crítica à formação instrumental aparece quando a mídia deixa de ser mero recurso e passa a ser analisada como linguagem situada. Silva e Arroio (2025, p. 6) indicam que apenas duas ementas envolveram “a mídia, o texto midiático e os seus contextos” como objetos de estudo previstos. Esse dado revela a urgência de currículos formativos que ensinem professores a investigar autoria, circulação, evidências, enquadramentos discursivos e disputas de sentido nos materiais midiáticos.

O letramento midiático crítico exige que a formação docente em frente a naturalização da tecnologia no cotidiano escolar. Assis e Farbiarz (2024) argumentam que práticas pedagógicas podem ser capturadas por lógicas de padronização e consumo, quando a midiaticização da vida cotidiana é aceita sem questionamento. Nessa perspectiva, mediar saberes significa criar condições para que professores e estudantes identifiquem usos que reforçam dominação, simplificação e passividade, transformando a escola em espaço de análise e intervenção.

O professor precisa compreender que as mídias participam da construção de modos de ver, sentir e agir. Assis e Farbiarz (2024, p. 4) defendem uma formação que busque “o sujeito ativo, atuante e crítico que se reconhece na objetivação de seu mundo”. Essa orientação fortalece a responsabilidade docente porque desloca o letramento midiático da execução de tarefas para a formação de sujeitos capazes de interpretar, posicionar-se e transformar criticamente seus contextos comunicacionais.

A formação docente voltada ao letramento midiático precisa articular análise, produção e participação social. Milliet et al. (2022) concebem esse letramento como conjunto de habilidades para analisar, usar e produzir mídias em diferentes linguagens e contextos. A mediação dos saberes, assim, deve favorecer autoria, compreensão dos mecanismos comunicacionais e participação responsável em práticas sociais mediadas por plataformas, imagens, vídeos, dados e textos, sem reduzir estudantes a consumidores de informações prontas.

A percepção elevada de competência midiática pode ocultar fragilidades na leitura crítica da cultura digital. Milliet et al. (2022, p. 32) identificaram “baixa percepção de competência para a compreensão do uso que as *big techs* fazem de seus dados”. Esse achado evidencia que a formação docente precisa tratar plataformas e algoritmos como temas pedagógicos, pois estudantes e professores interagem em ambientes nos quais dados pessoais, visibilidade e consumo informacional são regulados por interesses privados.

A responsabilidade docente na mediação dos saberes depende de currículos formativos capazes de unir crítica, técnica e ação



pedagógica. Silva e Arroio (2025) mostram que o predomínio da abordagem instrumental limita a compreensão ampla do letramento midiático, sobretudo em tempos de desinformação científica. A formação precisa preparar professores para analisar mídias com os estudantes, produzir contranarrativas responsáveis, discutir fontes e reconhecer que a informação circula em ecossistemas comunicacionais marcados por disputas econômicas, políticas e culturais.

O letramento midiático, na formação docente, precisa operar como princípio de leitura do mundo digital, não como apêndice metodológico. A escola necessita de professores capazes de mediar saberes com atenção à autoria, às evidências, aos algoritmos, às linguagens e às relações de poder. Assim, a responsabilidade docente se amplia: formar estudantes para interpretar mensagens, questionar fontes, produzir sentidos e participar da cultura digital com discernimento, ética e compromisso público com o conhecimento.

### **3. METODOLOGIA**

A construção metodológica deste estudo foi orientada pela necessidade de compreender, em bases teóricas, como cultura digital, desinformação e letramento midiático atravessam a formação docente. A pesquisa assumiu natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e orientação interpretativa, com foco em produções acadêmicas relacionadas à circulação informacional, leitura crítica, educação midiática e mediação pedagógica dos saberes. Em Severino (2024), o trabalho científico exige rigor na problematização, na escolha das fontes e na elaboração reflexiva do conhecimento investigado.



A seleção dos materiais priorizou produções acadêmicas capazes de contribuir para a análise da desinformação como fenômeno comunicacional, formativo e social. Foram considerados estudos sobre ambientes digitais, práticas de leitura, formação de professores, responsabilidade comunicativa e letramento midiático, desde que mantivessem relação direta com o objetivo do estudo. Textos opinativos, materiais sem autoria identificada e publicações afastadas do eixo educacional foram descartados, preservando a coerência entre problema investigativo, fundamentação teórica e análise proposta.

O referencial teórico foi composto por artigos científicos, livros, capítulos, dissertações e teses que permitiram examinar a circulação de mensagens digitais, os critérios de validação da informação e as possibilidades pedagógicas de mediação docente. Severino (2024) contribui para compreender a pesquisa bibliográfica como procedimento que exige leitura crítica, organização conceitual e interpretação rigorosa das fontes. Desse modo, os materiais selecionados foram analisados por sua capacidade de sustentar uma reflexão sobre cultura digital e formação docente.

A leitura das fontes ocorreu por aproximação temática, observando recorrências, tensões e contribuições conceituais sobre desinformação, leitura crítica e letramento midiático. O tratamento analítico não envolveu entrevistas, questionários, observação de campo ou procedimentos estatísticos, pois a investigação concentrou-se na interpretação de produções já sistematizadas pela literatura acadêmica. A perspectiva qualitativa permitiu examinar sentidos, relações e implicações formativas, considerando que a cultura digital reorganiza práticas de linguagem, critérios de confiança e modos de participação social.

A análise foi organizada em dois núcleos articulados ao desenvolvimento do estudo. O primeiro examinou a circulação informacional em ambientes digitais, com atenção à velocidade, à fragmentação, à manipulação discursiva e aos desafios impostos à leitura crítica. O segundo voltou-se ao letramento midiático e à responsabilidade docente na mediação dos saberes, considerando práticas de verificação, análise de fontes, interpretação multimodal e construção de critérios para o uso ético das informações no espaço escolar.

A metodologia adotada mostrou-se adequada porque permitiu discutir a formação docente sem reduzir a cultura digital ao uso técnico de plataformas. Com base em Severino (2024), o percurso investigativo foi conduzido como atividade sistemática de seleção, leitura, comparação e elaboração crítica das fontes. Assim, a pesquisa bibliográfica sustentou uma análise voltada à compreensão da desinformação, do letramento midiático e da responsabilidade pedagógica como dimensões centrais da docência em contextos digitais.

#### **4. DISCUSSÕES**

A análise indicou que a cultura digital impôs à formação docente um desafio que ultrapassou a familiaridade com plataformas. A circulação de conteúdos exigiu critérios de leitura, verificação e interpretação, especialmente quando mensagens fragmentadas passaram a disputar credibilidade com produções acadêmicas e científicas. Nesse campo, Nagumo et al. (2022) contribuíram ao situar a desinformação em relação à polarização social, ao negacionismo científico e à necessidade de diálogo. O letramento

mediático apareceu, assim, como prática formativa vinculada à democracia.

A leitura crítica revelou-se insuficiente quando restrita à identificação de conteúdos falsos. O combate à desinformação exigiu compreender modos de produção, circulação e adesão às narrativas digitais. Almeida (2022) mostrou que a verificação de fatos pode articular formação docente, análise de discursos, produção de narrativas e exame de informações compartilhadas em rede. Esse resultado fortaleceu a ideia de que professores precisam trabalhar pedagogicamente com dúvidas, fontes, evidências e contradições, transformando a checagem em experiência de leitura pública.

A formação docente para a cultura digital mostrou-se atravessada por disputas institucionais, políticas e comunicacionais. Oliveira e Contreras-Espinosa (2025) evidenciaram que a universidade pública ocupa lugar estratégico na preparação de professores capazes de enfrentar desinformação, distorção e manipulação. A discussão permitiu compreender que a formação inicial precisa assumir a não neutralidade das tecnologias, pois plataformas digitais organizam visibilidades, orientam interações e condicionam formas de acesso ao conhecimento em ambientes marcados por interesses econômicos e disputas simbólicas.

O letramento midiático, quando associado à mediação docente, ganhou força ao ser compreendido como prática social e não como habilidade técnica isolada. Assis e Farbiarz (2024) defenderam uma formação crítica capaz de questionar a redução da tecnologia a uso instrumental e de reposicionar a práxis pedagógica diante da midiatização do cotidiano. A análise mostrou que o professor precisa mediar saberes considerando cultura, poder, linguagem e

intencionalidade, para que a escola enfrente discursos padronizados e naturalizados pela circulação digital.

A experiência do ensino remoto evidenciou que professores podiam reconhecer habilidades midiáticas próprias, mas ainda apresentar fragilidades na compreensão das estruturas que sustentam as plataformas. Milliet et al. (2022) apontaram limites ligados ao entendimento sobre algoritmos, dados e grandes empresas tecnológicas, especialmente no contexto de dependência digital ampliada pela pandemia. Esse achado indicou que a formação docente precisa tratar o letramento midiático como leitura crítica da infraestrutura comunicacional, e não apenas como competência para produzir ou compartilhar conteúdos.

As propostas curriculares analisadas revelaram que a formação inicial ainda tende a privilegiar o uso pedagógico das mídias em detrimento de sua problematização cultural, histórica e política. Silva e Arroio (2025) demonstraram que, nas ementas examinadas, predominou uma abordagem instrumental, voltada a ensinar com as mídias, enquanto a análise sobre as mídias apareceu de modo restrito. Esse resultado reforçou a necessidade de currículos formativos capazes de articular ensino, ciência, comunicação, participação pública e enfrentamento da desinformação.

Em conjunto, os estudos permitiram compreender que cultura digital, desinformação e letramento midiático formaram um campo decisivo para a responsabilidade docente contemporânea. A formação de professores precisou incorporar práticas de verificação, análise de fontes, leitura multimodal, compreensão algorítmica, diálogo público e produção crítica de sentidos. O resultado mais relevante esteve na percepção de que mediar saberes, hoje, exige

preparar estudantes para pensar antes de compartilhar, duvidar com método, interpretar com responsabilidade e participar da vida digital sem renunciar ao compromisso ético com o conhecimento.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A velocidade informacional que atravessa a cultura digital mostrou que a escola já não lida apenas com falta de acesso ao conhecimento, mas com excesso de mensagens, disputas de credibilidade e fragilização dos critérios públicos de verdade. A análise permitiu reconhecer que a desinformação interfere na formação docente porque reorganiza modos de ler, compartilhar, argumentar e validar saberes. Assim, o letramento midiático apareceu como dimensão indispensável para qualificar a mediação pedagógica em ambientes digitais.

O estudo evidenciou que a circulação informacional em redes digitais produziu desafios específicos para a leitura crítica. Conteúdos fragmentados, imagens manipuladas, manchetes emocionalmente dirigidas e discursos travestidos de evidência exigiram do professor repertórios de análise que ultrapassam o uso instrumental das plataformas. A formação docente, nesse contexto, precisou incorporar práticas voltadas à identificação de autoria, à comparação de fontes, ao reconhecimento de interesses e à interpretação dos efeitos sociais produzidos pelas mensagens.

A desinformação revelou-se fenômeno cultural e político, pois não dependeu apenas da falsidade de uma informação, mas das condições que favoreceram sua circulação, aceitação e reprodução. O ambiente digital potencializou bolhas de pertencimento, respostas impulsivas e confiança seletiva em conteúdos alinhados a

crenças prévias. Desse modo, a formação docente precisou tratar a leitura crítica como exercício de responsabilidade pública, no qual interpretar uma mensagem significou avaliar seus modos de produção, circulação e impacto coletivo.

O letramento midiático mostrou-se relevante por oferecer ao professor instrumentos para mediar saberes em uma cultura comunicacional marcada pela instabilidade. Verificar fontes, analisar imagens, compreender algoritmos, comparar evidências e discutir intencionalidades tornaram-se práticas formativas necessárias. Entretanto, tais ações ganharam sentido apenas quando vinculadas ao diálogo pedagógico, pois a escola não atua como tribunal de verdades prontas, mas como espaço de construção de critérios, escuta e responsabilidade diante do conhecimento compartilhado.

A investigação também indicou que a formação docente precisa romper com a ideia de que cultura digital se resume ao uso de recursos tecnológicos. Plataformas, aplicativos e redes sociais participam da organização da vida social, produzem sentidos, orientam visibilidades e influenciam decisões coletivas. Por isso, formar professores para esse cenário exige discutir linguagem, poder, ética e cidadania, para que a mediação pedagógica alcance as condições reais em que estudantes leem, produzem e disseminam informações.

A síntese do percurso apontou que o enfrentamento da desinformação depende de uma docência preparada para transformar a leitura crítica em prática cotidiana. Isso envolve planejar atividades de verificação, comparar versões de um mesmo acontecimento, analisar fontes, discutir manipulações visuais e problematizar discursos que circulam com aparência de



neutralidade. Ao assumir tal responsabilidade, o professor fortalece a aprendizagem escolar e contribui para uma cultura pública menos vulnerável à manipulação, ao medo e à intolerância.

O objetivo de analisar a cultura digital, a desinformação e o letramento midiático na formação docente foi alcançado ao demonstrar que a mediação dos saberes exige critérios pedagógicos, éticos e comunicacionais. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a leitura crítica em ambientes digitais precisa ser ensinada como prática social, e não apenas como habilidade técnica. Assim, o professor passa a ocupar papel decisivo na formação de sujeitos capazes de interpretar mensagens antes de reproduzi-las.

A cultura digital recoloca a escola diante de uma tarefa ética: formar leitores que não confundam circulação com validade, repetição com prova e engajamento com conhecimento. Nesse horizonte, o letramento midiático deixa de ser complemento curricular e passa a compor a própria responsabilidade docente na mediação dos saberes. A proteção da vida democrática, da confiança pública e da convivência escolar depende, em grande medida, da capacidade de ensinar a pensar antes de compartilhar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Wallace Carriço de. Fact-checking education: identificação, produção e combate de narrativas falsas nas redes. 2022. Tese. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15780>. Acesso em: 28 abr. 2026.



ASSIS, Leandro Mateus Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Construindo o letramento midiático crítico: proposta teórica para a formação docente. 2024. Disponível em: <https://sistemas.intercom.org.br/pdf/submissao/nacional/17/06182024-09403966718047b32b0.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MILLIET, Joana Sobral; DUARTE, Rosália; CARVALHO, Joana Maria Almeida. Letramento midiático de professores e o ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 32-52, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922022000100032&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922022000100032&script=sci_arttext). Acesso em: 28 abr. 2026.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio França; SILVA, Lucélia de Almeida. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 220-237, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665292. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665292>. Acesso em: 28 abr. 2026.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. A universidade e a formação de professores para a cultura digital: reflexões necessárias em tempos de desinformação, distorção e manipulação. **Dialogia**, [S. l.], n. 54, p. e28511, 2025. DOI: 10.5585/54.2025.28511. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/28511>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2024.

SILVA, Erasmo Moises dos Santos; ARROIO, Agnaldo. Letramento midiático na formação de licenciandos em Ciências da Universidade de São Paulo: o que revelam as ementas? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 31, p. e25015, 2025. DOI: 10.1590/1516-731320250015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320250015>. Acesso em: 28 abr. 2026.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação – Especialização em TDICs na Educação pela São Luiz University, reconhecimento de diploma pela Universidade Católica de Brasília e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Cuiabá.

<sup>2</sup> Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Internacional Iberoamericana, reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

<sup>3</sup> Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico.

<sup>4</sup> Mestra em Educação – Especialização em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico, reconhecimento de diploma pela Universidade Metropolitana de Santos.

<sup>5</sup> Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

<sup>6</sup> Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

<sup>7</sup> Mestrando em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

<sup>8</sup> Mestranda em Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

